PRACA W KLASIE CZWARTEJ

PRZEWODNIKI METODYCZNE NA KLASY POPRZEDNIE:

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w klasie pierwszej szkoły powsz. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1934. Cena zł. 5.—

Dodatek do powyższego: Praca w klasie pierwszej szkoły powszechnej utrakwistycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania). Cena zł. 1.60

St. Wiącek, A. Wiwczaruk, A. Karpowicz: Praca w kl. drugiej szkoły powszechnej. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1934. Cena zł. 5.—

Dodatek do powyższego: Praca w klasie drugiej szkoły powszechnej utrakwistycznej (z polskim i ukraińskim językiem nauczania). Cena zł. 1.60

A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Praca w klasie trzeciej szkoły powszechnej. Nakład Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1935. Cena zł. 5.—

A. Wiwczaruk i A. Karpowicz: Trzeci rok nauki języka ukraińskiego w szkole powszechnej. Nakład autorów. Równe Wołyńskie, 1935. Skład główny: Księgarnia Centralna, Równe Wołyńskie, 3-go Maja 216. Cena zł. 2.50

A. WIWCZARUK I A. KARPOWICZ

PRACA W KLASIE CZWARTEJ

SZKOŁY POWSZECHNEJ

PRZEWODNIK METODYCZNY DLA NAUCZYCIELI

NAKŁAD
GEBETHNERA I WOLFFA
WARSZAWA

Zakł. Druk. F. Wyszyński i S-ka, Warszawa
1936

SŁOWO WSTĘPNE

Praca niniejsza jest normalnym przedłużeniem naszych przewodników na klasy poprzednie, których spis znajdzie Czytelnik na stronicy potytułowej. Z tego powodu uważamy za zbędne informować Czytelnika o celach i zadaniach pracy niniejszej; zostały one przecież wyłuszczone w pracach dotychczasowych.

Na jedno tylko pragnęlibyśmy zwrócić uwagę.

Staraliśmy się w książce niniejszej podkreślić, że charakter dydaktyczny pracy w klasie IV określa się mianem okresu przejściowego, pośredniego pomiędzy klasami młodszymi (I — III), a klasami starszymi (V — VII). Stąd też układ przewodnika niniejszego w zasadzie nie odbiega od układu przewodników dotychczasowych, zwłaszcza od układu przewodnika na kl. III, gdyż praca w kl. IV jest zasadniczo kontynuowaniem pracy w klasie III. A jednak w klasie IV występują już pewne rzeczy, właściwe klasom starszym: większy nacisk trzeba już w tej klasie położyć na dziedzinę wiadomości rzeczowych, na wzór klas starszych, w których dziedzina ta zdobywa przewagę nad dziedziną sprawności — techniki wyrażania się. Stąd pozwoliliśmy sobie wprowadzić do klasy IV pewną formę pracy, właściwą klasom starszym, mianowicie sprawdzanie wiadomości za pomocą testów wiadomościowych. Zdając sobie sprawę z tego, że jest to forma pracy mało stosowana, rozumieliśmy, że wywoła ona dużo zastrzeżeń. Nie mniej jednak wykorzystaliśmy ją w naszym przewodniku niniejszym,

uważając, że każda krytyka, jeśli będzie rzeczowa, a tylko o takiej myślimy i o taką Czytelnika prosimy, przyczyni się do podniesienia poziomu szkolnictwa.

W końcu składamy na tym miejscu podziękowanie *p. S. Rewuckiemu,* nauczycielowi w Nosowicy, pow. Dubno, za pozwolenie wykorzystania w pracy niniejszej Jego notatek i sprawozdań z lekcyj i sprawdzianów, oraz *p. L. Iszczukowi,* nauczycielowi i redaktorowi pisemka dziecięcego, za pomoc w opracowaniu niektórych rozdziałów.

Autorzy

Równe, w czerwcu 1936 r.

CZĘŚĆ OGÓLNA

ROZDZIAŁ PIERWSZY

CHARAKTER PRACY DYDAKTYCZNEJ W KLASIE CZWARTEJ

Istota pracy dydaktycznej w poszczególnych klasach szkoły powszechnej. Dziedzina wiadomości rzeczowych, a dziedzina sprawności w poszczególnych klasach. Klasa IV jest klasą pośrednią pomiędzy klasami młodszymi, a klasami starszymi. Na czym ta pośredniość polega?

Jeśli zasadniczym obowiązkiem nauczyciela, przystępującego z początkiem roku szkolnego do „prowadzenia" jakiejś klasy, jest zastanowienie się, na czym polega istota pracy dydaktycznej w tej klasie, czym się charakter dydaktyczny w tej klasie różni od klas poprzednich i klas następnych, — to przede wszystkim należy odnieść ten obowiązek do klasy IV szkoły powszechnej. Ażeby to zagadnienie należycie wyświetlić, ażeby odpowiedzieć na pytanie: jaki jest charakter dydaktyczny pracy szkolnej w klasie IV szkoły powszechnej, trzeba zdać sobie sprawę z całokształtu nauczania w szkole powszechnej; trzeba przeprowadzić linię pionową i poziomą wzdłuż całej szkoły i wszystkich przedmiotów nauczania, bo tylko na tle tak rzuconej płaszczyzny wystąpi we właściwym oświetleniu oblicze klasy czwartej.

Na czym polega praca dydaktyczna w szkole powszechnej w poszczególnych klasach tej szkoły?

Istotą pracy szkolnej dydaktycznej jest: by dziecko zdobyło pewną ilość wiadomości rzeczowych o otaczającym je świecie, oraz by opanowało pewne formy wyrażania się.

Zakres wiadomości rzeczowych i form wyrażania się ustala program nauki; pomocą naukową w zrealizowaniu tego programu są podręczniki szkolne (oraz inne „pomoce"); wykonawcą programu jest dziecko; kierownikiem pracy i odpowiedzialnym za wykonanie tej pracy jest szkoła, to jest nauczyciel.

Przystępując do wykonywania swej pracy zawodowej (w części dydaktycznej, gdyż tylko o tej części będzie w przewodniku niniejszym mowa), nauczyciel zdaje sobie sprawę z programów naukowych z zakresu poszczególnych przedmiotów nauczania; zdaje sobie również sprawę z wieku dzieci, które pod jego kierownictwem mają wykonywać pracę, a w końcu z tego — w jakich warunkach praca ta będzie się odbywała. Z kolei musi przystąpić do obmyślenia, jaką metodę pracy zastosuje, by praca szkolna, wykonywana przez dane dzieci w danych warunkach, praca, zdążająca do osiągnięcia zakreślonych przez program wyników, istotnie wyniki te dała.

Praca dydaktyczna składa się z dwóch zasadniczych czynników: dziedziny wiadomości rzeczowych i techniki wyrażania się. Oba te czynniki występują w każdej klasie szkoły powszechnej; zarówno więc w klasie I, kiedy dziecko dopiero pracę szkolną rozpoczyna jak i w klasie VII, kiedy pracę tę kończy. Różne jest jednak ustosunkowanie się wzajemne obu tych czynników: w niektórych klasach przeważa czynnik pierwszy, dziedzina wiadomości rzeczowych, w innych czynnik drugi, dziedzina techniki wyrażania się.

Ażeby rzecz tę dokładnie przedstawić, przyjrzyjmy się obu tym czynnikom w dwóch klasach: I i VII, jako klasach najdalej od siebie położonych, a tym samym najmniej mających cech wspólnych.

Jeśli nauczycielowi, który prowadzi przez kilka lat klasę I, zadamy pytanie: co jest istotą i celem pracy dydaktycznej w tej klasie, to pierwsza odpowiedź, jaką usłyszymy, będzie: nauczyć dzieci czytania i pisania w zakresie elementarnym. Będzie to odpowiedź niejako odruchowa, a więc podyktowana tym, co w świadomości nauczyciela tkwi najgłębiej; i prawdopodobnie odpowiedź ta będzie przez to samo najwięcej zbliżona do prawdziwego określenia. Dopiero bowiem później, po pierwszym odruchu, nauczyciel ten doda, że celem pracy w klasie I jest również rozwój ogólny dziecka, a więc zdobycie przez nie pewnej ilości wiadomości rzeczowych, a rzecz jasna nie omieszka dodać, że prócz czytania i pisania trzeba tam nauczyć dzieci również trochę arytmetyki, rysunków i t. d. Lecz mimo wszystko istotą rzeczy będzie: nauczyć dziecko czytania i pisania w zakresie elementarnym; tak też zresztą na sprawę tę patrzą najszersze warstwy społeczne, co dowodzi, że ten cel pracy dydaktycznej w kl. I jest najbardziej widoczny i uchwytny — nawet dla laików.

Z drugiej strony: jeśli mamy określić cel i istotę pracy dziecka w klasie VII, to odpowiedź na to pytanie prawdopodobnie będzie taka: podsumowanie i uzupełnienie wiadomości, nabytych przez dziecko podczas jego pobytu w szkole. Niewątpliwie, dodamy zaraz, że nietylko wiadomości rzeczowe będziemy podsumowywali, że trzeba będzie też i dziedzinę techniki wyrażania się mieć na względzie; niemniej jednak wydaje nam się rzeczą zupełnie jasną i zrozumiałą, że z pojęciem pracy w klasie VII kojarzy się pojęcie wiadomości rzeczowych w znacznie większym stopniu, aniżeli pojęcie techniki wyrażania się.

Już z tego próbnego przeprowadzenia analogii pomiędzy tymi dwoma klasami wynika, iż istotę pracy dydaktycznej w klasie I stanowi praca w dziedzinie opanowania techniki wyrażania się, istotę zaś pracy w klasie VII praca w dziedzinie wiadomości rzeczowych.

Czy jednak należy to rozumieć w ten sposób, iż w klasie I można zlekceważyć pracę w zakresie zdobywania wiadomości rzeczowych, a tak samo w klasie VII pracę w zakresie opanowywania techniki? Rozpatrzmy to zagadnienie szczegółowo.

Już w naszych przewodnikach dla klas I — II mieliśmy sposobność zaznaczyć, iż praca dziecka w klasach młodszych, a tym samym i w klasie I, nie może być pojmowana wyłącznie jako praca w dziedzinie techniki wyrażania się. Dziecko musi się zawsze uczyć o czymś, o jakimś przedmiocie, jakiejś osobie, zjawisku; to jest z punktu widzenia dziecka cel istotny pracy, którą w danej chwili wykonuje. Jeśli więc czyta, pisze, opowiada, rysuje i t. p., to jest zainteresowanie przede wszystkim tym, o czym czyta, pisze, opowiada, rysuje i t. d., a dopiero w znacznie późniejszym stadium zdolne jest do skierowania swej uwagi również na formę pracy, t. j. — jak czyta, pisze, opowiada, rysuje i t. d. I rzecz wysoce znamienna: im młodsze jest dziecko, tym bardziej zainteresowane jest treścią rzeczową wykonywanej pracy, tym mniej formalną jej stroną. A że się podczas tej pracy nauczy pewnych sprawności, to nie dlatego, że to jest celem tej pracy, bo takiego celu dziecko sobie nigdy nie postawi, lecz dlatego, iż wykonywanie wszelkiej pracy prowadzi do jej opanowania.

Należy tutaj jeszcze zaznaczyć, iż w szkolnej pracy dydaktycznej trzeba zawsze rozróżniać dwa cele wykonywanej w danej chwili pracy: cel, który danej pracy stawia nauczyciel, i cel który podświadomie nieraz stawia tejże samej pracy dziecko. Że cele te są nieraz zupełnie różne o tym chyba nie trzeba nikogo przekonywać; powodem tego jest fakt, iż dziecko, zwłaszcza młodsze, nie jest zdolne do myślenia na dłuższą metę i może stawiać tylko cele konkretne, możliwe zaraz do zrealizowania. Rysuje krówkę, bo mu się ten temat rysunku podoba, a jeszcze więcej — bo czuje potrzebę ruchu, wyżycia się; śpiewa o ptaszkach, bo ptaszki lubi, a jeszcze więcej — bo czuje potrzebę śpiewu; tak samo mówi o czymś, co mu się podoba, co wywarło na nim wrażenie, bo — czuje potrzebę mówienia. A nauczyciel, który widzi to dziecko w przyszłości, bo musi je widzieć nietylko w stadium obecnym, jeśli pracę chce właściwie zorganizować — tak musi pracą dziecka, często wykonywaną jedynie ze względu na tę potrzebę wyżycia się, pokierować, by praca ta dała wyniki — właśnie takie, o jakich mowa jest w programach naukowych.

Twierdzimy więc, iż dla dziecka niewątpliwie ważniejszym jest, o czym mówi, pisze, czyta, rysuje i t. p.; aniżeli — jak się wyraża. Jest to dowodem, iż w pracy dydaktycznej klasy I musi być uwzględniona dziedzina wiadomości rzeczowych obok dziedziny techniki wyrażania się. I to jest rzecz nie wymagająca szczegółowego naświetlania. Idzie jedynie o to, czy tematy rzeczowe w klasie I mogą być zupełnie dowolne, czy też muszą być ujęte w pewien program, dokładnie przemyślany i do wykonania we wszystkich szkołach podany.

Zagadnienie to nasuwa całą masę szczegółów, przemawiających za i przeciw programowemu ujęciu tematów rzeczowych w klasie I. Ponieważ szczegółowe roztrząsanie tego zagadnienia nie jest dla nas w tej chwili konieczne, wystarczy stwierdzenie, iż programy nasze zajmują w tej sprawie stanowisko wyraźne: określają, jakie tematy mogą być w klasie opracowywane na lekcjach poświęconych opanowywaniu techniki wyrażania się. Niewątpliwie, zakres tych tematów i ich ilość mogą budzić zastrzeżenia; można też twierdzić, iż zostały one ułożone tak ramowo, iż nie sposób jest poza nimi wprowadzić do pracy z dziećmi 7-letnimi jeszcze jakieś tematy. Niemniej jednak trzeba stwierdzić, że nasza rzeczywistość szkolna w klasie I ukształtowana została w taki sposób, iż tematy rzeczowe zostały przez programy naukowe przewidziane i zakres tych tematów został wyraźnie ustalony. To jest dowodem, iż w pracy dydaktycznej w klasie I nie należy się ograniczać wyłącznie do opanowania przez dzieci techniki wyrażania się, lecz trzeba koniecznie oprzeć naukę techniki na wyraźnie uświadamianych przez nauczyciela tematach rzeczowych.

Tak się ta sprawa przedstawia w klasie I. Każda następna klasa różni się już od klasy I, gdyż dzieci już są starsze,

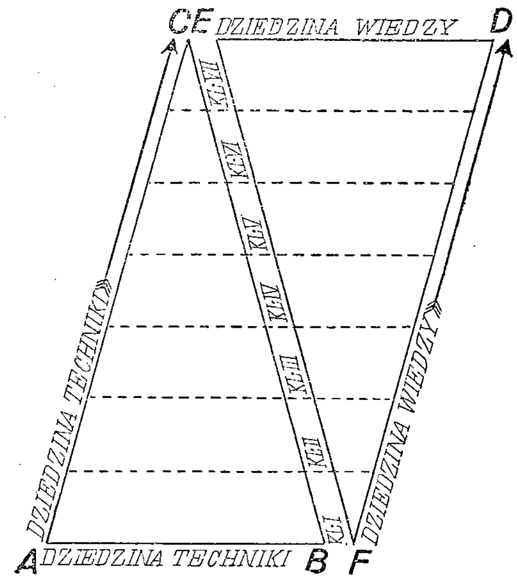
a przez to sfera i zakres ich zainteresowań są już inne. Im starsze są dzieci, tym mniej musi się wysilać nauczyciel, by wzbudzić zainteresowanie tematem rzeczowym, by na nim dzieci opanowały technikę wyrażania się; tym więcej technika ta jest opanowana, tym więcej w końcu jest w dyspozycji nauczyciela i dzieci sposobów zdobywania wiedzy. Dlatego każda z klas następnych może przewidzieć w swym programie pracy coraz to więcej wiadomości rzeczowych — kosztem dziedziny opanowywania techniki, gdyż: a) coraz to więcej jest sposobów zdobywania wiadomości, b) coraz to mniej pozostało w dziedzinie techniki wyrażania się do zdobycia. Niemniej jednak trzeba uważać, że w żadnej klasie w szkole powszechnej, a nawet szkole średniej, dziedzina techniki wyrażania się nie może być z programu pracy dydaktycznej usunięta. W każdej klasie dziecko opanowuje a potem udoskonala swe sprawności, których zakres i sfera zwiększają się w miarę rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka.

Dlatego też program klasy VII przewiduje również pracę w dziedzinie opanowywania techniki wyrażania się, aczkolwiek na pierwszy rzut oka wydaje się, iż podstawą pracy w tej klasie jest dziedzina zdobywania wiadomości rzeczowych. W porównaniu jednak z klasami niższymi zachodzi tu zmiana w ustosunkowaniu się obu dziedzin: na plan pierwszy wysuwa się tutaj dziedzina wiadomości rzeczowych, nie zaś dziedzina sprawności. A poza tym inne są metody pracy w zakresie obu dziedzin: o ile w klasach młodszych temat rzeczowy spełniał rolę pomocniczą, rolę zasobu dydaktycznego, prowadzącego do osiągnięcia innego celu, t. j. do zdobycia wiadomości, o tyle w klasie VII dzieje się akurat odwrotnie: różnego rodzaju sprawności (technika mówienia, czytania, pisania, rysowania i t. d.) spełniają rolę pomocniczą, rolę zasobu dydaktycznego, prowadzącego do osiągnięcia celu, leżącego w dziedzinie wiadomości rzeczowych. Stwierdzenie tego faktu jest sprawą niezmiernie ważną, jeśli chcemy zdać sobie sprawę

z charakteru pracy dydaktycznej w poszczególnych klasach szkoły powszechnej, a tym samym i w klasie IV.

Jak się bowiem przedstawia to zagadnienie na poziomie klasy IV? W jakim zakresie występują tutaj obie zasadnicze dziedziny pracy dydaktycznej, dziedzina wiadomości rzeczowych i dziedzina sprawności? Jakie powinno być wzajemne ustosunkowanie się obu tych dziedzin? Na pytania te musimy dać możliwie dokładną odpowiedź, gdyż bez odpowiedzi tej niemożliwe byłyby dalsze nasze rozważania nad organizacją pracy dydaktycznej w kl. IV.

Poprzednie wywody na temat ustosunkowania się wzajemnego obu dziedzin pracy dydaktycznej w poszczególnych klasach szkoły powszechnej można przedstawić graficznie za pomocą zamieszczonych poniżej na rysunku dwu trójkątów. Pierwszy z nich, trójkąt A—B—C, przedstawia dziedzinę techniki wyrażania się: podstawa jego znajduje



się u dołu, co znaczy, że dziedzina techniki wyrażania się wypełnia prawie całkowicie program pracy w klasie I. Podstawa natomiast drugiego trójkąta, D—E—F, który jest odwrócony, znajduje się u góry i wypełnia prawie całkowicie klasę VII. Zakres techniki wyrażania się zmniejsza się w miarę posuwania się ku górze, t. j. ku klasom starszym i kończy się w klasie VII; zakres dziedziny wiadomości rzeczowych, bardzo mały w klasie I, zwiększa się ku górze. W klasie IV, która znajduje się pośrodku tej drogi, zakres obu dziedzin jest równy, przy czym z początkiem roku szkolnego przeważa dziedzina sprawności, pod koniec przeważa już dziedzina wiadomości rzeczowych.

Z powyższego przedstawienia graficznego (które — jak zresztą każde graficzne przedstawienie teoretycznych rozważań — całe zagadnienie mocno upraszcza, schematyzuje) wynika bardzo ważny wniosek, że klasa IV zajmuje środkowe miejsce w całokształcie szkoły powszechnej, skutkiem czego charakter pracy dydaktycznej w tej klasie musi mieć cechy pośrednie, kompromisowe pomiędzy pracą dydaktyczną w klasach młodszych, a pracą w klasach starszych. Jest to również bardzo ważne stwierdzenie, gdyż znajduje ono swój wyraz zarówno w ilości i charakterze materiału naukowego, jak i w zasadach, na jakich należy oprzeć organizację pracy dydaktycznej w klasie IV, jak i w końcu w metodach nauczania w zakresie poszczególnych przedmiotów. Dlatego też wniosek ten, ową pośredniość klasy IV, postaramy się bardziej szczegółowo omówić.

Na czym więc ta pośredniość polega?

1. Dziecko, które w klasach młodszych zużywało gros swej energii na opanowanie techniki wyrażania się, ma już w klasie IV poszczególne sprawności w znacznej mierze opanowane, w znacznie większej mierze, aniżeli w kl. III. Nie ma jednak jeszcze opanowanej techniki w takim stopniu, by już mogło w każdym wypadku wyzyskiwać swe umiejętności w tej dziedzinie przy pracy nad zdobywaniem

nowych wiadomości rzeczowych. Przykłady: dziecko czyta już stosunkowo dość płynnie, lecz nie dość płynnie, by już mogło za pomocą czytania podręcznika uczyć się samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela geografii i przyrody. Lub jeszcze inny przykład: dziecko pisze już dość biegle, ma już całkowicie opanowaną technikę początkową pisania (pisze kształty liter prawidłowo), w dużym stopniu (t. j. w dużej ilości wyrazów) opanowało technikę poprawnego pisania, pisze już samodzielnie pewne całości bez błędów stylistycznych; nie jest jeszcze jednak przygotowane do posługiwania się pismem przy nauce np. historii, nie może jeszcze samodzielnie robić notatek, zapisek, streszczeń i t. d., ażeby zdobyty materiał historyczny utrwalić. Krótko mówiąc, ma już technikę wyrażania się opanowaną w znacznej mierze, lecz za małej na to, by samodzielnie technikę tę stosować przy zdobywaniu wiadomości rzeczowych. Z drugiej strony jednak wiemy, iż praca dydaktyczna w klasach starszych wymaga właśnie takiego przygotowania dziecka, by mogło przy zdobywaniu wiadomości rzeczowych posługiwać się możliwie wszystkimi rodzajami opanowanych sprawności. To znaczy, iż dziedzinę sprawności trzeba w klasie IV możliwie wykończyć, doprowadzając ją do takiego poziomu, jaki jest potrzebny w klasach starszych.

2. W klasach młodszych dziecko interesowało się zjawiskami życiowymi z najbliższego otoczenia: było jeszcze zbyt małe, by umieć interesować się zjawiskami, zachodzącymi gdzieś dalej, których bezpośrednio obserwować nie można, lecz trzeba przyjmować je niejako w abstrakcji. W klasie IV poziom dziecka jest już tego rodzaju, iż można wprowadzić więcej zjawisk, rozszerzając sferę zainteresowań. Wymaga to wprowadzenia (stopniowego) innej metody pracy: o ile w klasach młodszych stawiało pytania dziecko, nie rozumiejąc dużo rzeczy w obserwowanych bezpośrednio zjawiskach, a nauczyciel, który zresztą musiał być na te pytania przygotowany, gdyż niejednokrotnie był wyłącznym sprawcą zainteresowania się dziecka da-

nym zjawiskiem, ograniczał się do dawania odpowiedzi na stawiane pytania — o tyle w klasie IV, na wzór klas starszych, coraz częściej musi stawiać pytania, a raczej zagadnienia, gdyż dziecko nie ma tych zjawisk w bezpośrednim zetknięciu się i stąd nie mogą one wywoływać pragnienia zaspokojenia ich ciekawości.

3. Na postawione przez ucznia pytanie udzielał nauczyciel w klasach młodszych ustnej odpowiedzi. Stąd najczęstsza forma pracy w dziedzinie zdobywania wiadomości rzeczowych w klasach młodszych — to rozmowa nauczyciela z dziećmi, przy czym więcej mówił nauczyciel, więcej zaś słuchały dzieci. W klasie IV — na wzór klas starszych — na postawione przez nauczyciela zagadnienie mają dać odpowiedź dzieci, przy czym materiał do tej odpowiedzi czerpią nie z opowiadania nauczyciela, lecz z właściwej obserwacji i — coraz częściej — z podręcznika. Wiąże się to ściśle z wykończaniem techniki czytania i doprowadzeniem jej do takiego stanu, przy którym posługiwanie się czytaniem w celu zdobywania wiadomości jest możliwe.

4. W klasach młodszych dzieci zdobywały wiadomości rzeczowe okolicznościowo, t. j. o tyle tylko, o ile pewne zjawisko życiowe powstało w sferze ich zainteresowań, i fragmentarycznie, t. j. nie zapoznawały się ze zjawiskiem tym w całości, lecz w pewnych fragmentach, tych mianowicie, które były najbardziej uchwytne i możliwie ciekawe. W klasie IV sposób zapoznawania się dzieci z tematami rzeczowymi musi być taki, jaki jest w klasach starszych. Uczeń musi poznawać nietylko te tematy rzeczowe, które go interesują, które w sposób niejako samorzutny przed nim występują, lecz także i te, które podają do opracowania programy naukowe, uważając, iż znajomość ich jest niezbędna człowiekowi z niższym wykształceniem. I musi uczeń poznawać te tematy nie tylko w pewnych fragmentach, lecz musi już znane fragmenty i nowo poznane systematyzować, musi pewne zjawiska poznawać w całej ich

rozciągłości. Klasycznym tego przykładem jest nauczanie historii w klasach młodszych i starszych. W klasach młodszych dziecko opracowuje pewne tematy historyczne o tyle, o ile znajdą się one w sferze jego zainteresowań, np. przez to, że się wiążą w sposób mniej lub więcej naturalny ze świętami i uroczystościami szkolnymi i miejscowymi; tematy te dzieci opracowują w ten sposób, iż zapoznają się z niektórymi fragmentami tematów, nie dążąc do całkowitego wyczerpania tych tematów. Nie uwzględniają też kolejności czasowej opracowywanych tematów, bo na tym poziomie nie jest to potrzebne. W klasach natomiast starszych te same tematy są powtarzane, lecz traktuje się je w sposób bardziej naukowy: konieczne jest wtedy umiejscowienie danego materiału historycznego w czasie, uzupełnienie znanych dzieciom fragmentów przez wysunięcie innych, nieznanych, a mających dla całokształtu opisywanego wydarzenia czy zjawiska historycznego poważniejsze znaczenie — słowem z materiału historycznego czyni się tutaj naukę historii. W klasie IV nie czas jeszcze na opracowywanie tematów rzeczowych w sposób, właściwy klasom starszym; lecz praca w tej dziedzinie w klasie tej musi stanowić dla dzieci odpowiednie przygotowanie do pracy w tej dziedzinie w klasach starszych, z czego wynika, że metoda pracy musi już być częściowo podobna metodom, stosowanym w klasach starszych.

5. Dziecko młodsze, do 10 lat życia mniej więcej włącznie, nie było w stanie wyeliminować w zjawiskach, obserwowanych w otaczającej je rzeczywistości, poszczególnych dziedzin (przyrodniczej, geograficznej i t. d.) odpowiadających w rzeczywistości szkolnej poszczególnym przedmiotom nauki. Dlatego też nauczanie musiało być w klasach niższych oparte o jeden zasadniczy przedmiot nauki szkolnej odgrywający rolę przedmiotu nadrzędnego i ogniskowego; wokół tego przedmiotu musi być skoncentrowany całokształt materiału naukowego w danej klasie, by temat rzeczowy lub ideowo-rzeczowy górował nad tematami for-

malnymi. Jest to konieczne ze względu na psychiczne właściwości dziecka, a jednocześnie jest możliwe, gdyż w programach naukowych dla klas niższych spotykamy tylko jeden przedmiot zawierający tematy rzeczowe i mogący w praktyce odgrywać rolę przedmiotu, koncentrującego całokształt materiału naukowego. W klasach natomiast starszych takie traktowanie sprawy nie jest ani konieczne, ani w dostatecznej mierze możliwe. Nie jest konieczne, gdyż dziecko musi w miarę dojrzewania zdawać sobie sprawę z istnienia w zjawiskach z otaczającej je rzeczywistości różnych dziedzin, odpowiadających istniejącym w nauce różnym dyscyplinom naukowym; globalne ujmowanie zjawisk życiowo-rzeczowych i całej otaczającej nas rzeczywistości musi mieć pewne granice, inaczej bowiem wykształcenie dziecka nie byłoby — zgodnie z obecnie panującymi poglądami na tę sprawę — zupełne. Dlatego też w programach naukowych dla klas starszych występują już wyraźnie poszczególne przedmioty nauki szkolnej, których istnienie musi być przez ucznia rozumiane i należycie traktowane. Klasa IV spełnia tutaj bardzo ważną rolę: jest tym okresem czasu w całokształcie pobytu ucznia w szkole, kiedy uczeń musi przejść od całościowego ujmowania zjawisk życiowych do umiejętności wyeliminowywania w nich poszczególnych dziedzin wiedzy ludzkiej. W praktyce szkolnej oznacza to, że dziecko musi być nastawione na pracę szkolną „przedmiotowo": musi się pogodzić z faktem istnienia przedmiotów nauki szkolnej i do tego faktu swą pracę dydaktyczną dostosować. Jak ta rzecz wyglądać może i powinna w praktyce szkolnej, w organizowaniu pracy dydaktycznej w klasie IV, o tym w rozdziale następnym; na tym miejscu wystarczy nam stwierdzenie, iż jest to jedną z cech specyficznego charakteru pracy dydaktycznej w klasie IV, cech, różniących tę klasę zarówno od klas młodszych, jak i od klas starszych.

6. W końcu jeszcze jeden szczegół dotyczący omawianego zagadnienia, szczegół z dziedziny techniki organizo-

wania pracy szkolnej. Idzie bowiem o to, że klasę np. I prowadzi zawsze jeden nauczyciel, ucząc w tej klasie wszystkich przedmiotów nauki szkolnej; w klasach starszych takie wypadki, kiedy wszystkie przedmioty nauki szkolnej byłyby w ręku jednego nauczyciela, są — poza szkołami I stopnia organizacyjnego — nieczęstymi wyjątkami. Można dyskutować na temat, co jest z punktu widzenia dobra dziecka lepsze: czy jeśli w danej klasie każdy przedmiot nauki szkolnej nauczany jest przez nauczyciela-specjalistę, przy czym ilość nauczycieli, uczących dane dzieci, musi być siłą rzeczy duża, czy też kiedy możliwie wielka ilość przedmiotów nauki szkolnej spoczywa w ręku jednego nauczyciela, który przecież nie może być specjalistą od wszystkich przedmiotów, a więc pewnych przedmiotów uczy jako niespecjalista. Faktem jest, iż skoncentrowanie w jednym ręku wszystkich przedmiotów nauki szkolnej np. w klasie VII szkoły powszechnej wymaga zupełnie innego przygotowania nauczyciela do zawodu, aniżeli to jest dzisiaj, skutkiem czego (jak również skutkiem przeważającego obecnie poglądu, iż lepsze wyniki daje praca dzieci, prowadzona przez nauczycieli-specjalistów, chociaż ilość nauczycieli w danej klasie jest wielka) prawie wszystkie szkoły organizują podział pracy w ten sposób, iż w klasach starszych każdego przedmiotu uczy się w miarę możności inny nauczyciel, mający do nauczania tego przedmiotu specjalne przygotowanie. Stan jest więc taki: w klasach młodszych dążenie do skoncentrowania wszystkich przedmiotów w ręku jednego nauczyciela, w klasach starszych dążenie do powierzenia każdego przedmiotu nauczycielowi-specjaliście. Klasa IV, jako zajmująca w całokształcie organizacji szkolnej miejsce pośrednie między klasami młodszymi a starszymi, odgrywa w tym wypadku ciekawą rolę: musi stanowić pomost pomiędzy klasami młodszymi a starszymi. Dziecko, prowadzone przez kilka lat przez jednego nauczyciela i przyzwyczajone do pewnego systemu pracy (co jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, jeśli zważyć, że każ-

dy człowiek ma pewne cechy indywidualne, które udzielają się otoczeniu, a co dopiero wpływ nauczyciela na dzieci!), nie mogą przejść odrazu do systemu, w którym zjawia się na każdej lekcji inny nauczyciel, na każdej lekcji stosowany jest inny sposób organizowania pracy. Dziecko więc musi być przeprowadzone przez formę pośrednią, polegającą na tym, iż stopniowo wprowadza się do danej klasy coraz to większą ilość nauczycieli, skutkiem czego dzieci mogą stopniowo przyzwyczaić się do innych, aniżeli dotychczasowy, systemów. Dlatego też niektóre szkoły już w klasie III powierzają pewne przedmioty, będące w bardziej luźnym związku z całokształtem pracy, a wymagające specjalnego przygotowania technicznego, np. śpiew, ćwiczenia cielesne, innym nauczycielom poza nauczycielem głównym. Jeśli więc można już wprowadzać innych nauczycieli do klasy III, to tym bardziej jest to usprawiedliwione w stosunku do klasy IV: w klasie IV trzeba koniecznie przynajmniej niektóre przedmioty wydzielić i powierzyć innym nauczycielom, gdyż inaczej dziecko nie będzie odpowiednio przygotowane do pracy w klasie V, w której — jako jednej z klas starszych — z reguły uczy większa ilość nauczycieli. Na pozostawienie wszystkich przedmiotów w ręku jednego nauczyciela w klasie IV może sobie pozwolić tylko ta szkoła, w której w klasach starszych świadomie ogranicza się ilość uczących, grupując w ręku poszczególnych nauczycieli przedmioty pokrewne i rezygnując z zasady, iż każdego przedmiotu powinien uczyć nauczyciel-specjalista.

Rzecz jasna, wymienione cechy nie wyczerpują całokształtu zagadnienia, streszczającego się w tym, iż klasa IV jest klasą pośrednią pomiędzy klasami młodszymi (I—III) a klasami starszymi (V—VII). Cech tych można przez wnikliwe analizowanie organizacji życia szkolnego wymienić znacznie więcej, wymienionych wyżej jednak wystarczy, ażeby zdać sobie sprawę z zasadniczego faktu, iż klasa IV jest klasą przejściową pomiędzy klasami młodszymi a starszymi, jest klasą, przygotowującą dziecko klasy

młodszej do pracy w klasach starszych. Stąd zasadnicze zadanie klasy IV: przygotować to dziecko tak, by mogło w klasie starszej dać sobie radę — wobec innego układu materiału naukowego i innych nieco metod pracy, innej organizacji tej pracy — przygotować przez wykończenie materiału właściwego klasom młodszym i wprowadzenie dziecka w metody pracy, właściwe klasom starszym.

Jak to zadanie wypełnić, o tym w rozdziałach następnych, poświęconych: zagadnieniu organizacji pracy dydaktycznej w klasie IV i metodom pracy, zarówno ogólnym, jak i stosowanym w poszczególnych przedmiotach nauki szkolnej.

ROZDZIAŁ DRUGI

ORGANIZACJA PRACY DYDAKTYCZNEJ W KLASIE IV

Kto ma prowadzić klasę IV: jeden czy większa ilość nauczycieli? Zasada koncentracji a zasada korelacji w klasie IV; możliwości stosowania tych zasad. O związkach zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Praktyczne wskazówki, dotyczące stosowania w kl. IV zasady korelacji.

Po tych wstępnych rozważaniach na temat charakteru naukowego pracy dydaktycznej w klasie IV, przejdziemy do szczegółowego omówienia zasad, w myśl których należy organizować tę pracę dydaktyczną, by z poprzednio przyjętymi tezami i wnioskami być w zgodzie.

Mamy już ustalony pogląd na charakter naukowy materiału, który dzieci klasy IV mają opracować: materiał ten jest zawarty w programach oficjalnych i od nauczyciela nie zależy wprowadzanie doń zmian. Na opracowywanie tego materiału czeka gromadka dzieci, która w roku ubiegłym ukończyła klasę III; odczuwają one, a może nawet i wiedzą o tym, iż są najstarszą klasą I szczebla programowego.

Szkoła, jako instytucja nauczająco-wychowująca, ma zapewnić tym dzieciom możność zdobycia wiadomości i opanowania sprawności wszelkiego rodzaju w ramach obowiązujących programów; szkoła więc musi przede wszystkim zdać sobie sprawę z tego, kto w dosłownym rozumieniu tego słowa weźmie na siebie obowiązek prowadzenia tych dzieci, zorganizowania ich pracy w kierunku wykonania programu. Komu więc klasę IV należy przydzielić: jednemu nauczycielowi i któremu mianowicie, czy też kilku nauczycielom?

Zagadnienie to wydaje się nam bardzo ważne mimo, iż może być uważane za zagadnienie wybitnie organizacyjne, a nawet więcej — zagadnienie z dziedziny techniki organizacyjnej, nie zaś organizacyjno-dydaktyczne. Częste są bowiem wypadki, kiedy przydzielanie danej klasy temu lub innemu nauczycielowi motywowane jest wszelkimi innymi względami, nie zaś dydaktycznymi, np. brakiem w zespole nauczycielskim danej szkoły nauczycieli-specjalistów do nauczania poszczególnych przedmiotów, lub t. p. Nie wchodzimy jednak w takie wypadki, w ich ocenę i krytykę, gdyż uważamy, iż szkoda czasu i miejsca na omawianie rzeczy i zjawisk, które — jako niewłaściwe — mieć miejsca nie powinny. Uważamy bowiem, iż dominującym względem przy roztrząsaniu zagadnienia dydaktycznego powinien być wzgląd wyłącznie dydaktyczny, nie zaś żadne względy uboczne: chcemy przy tym wierzyć, iż tak jest w istocie w większości szkół, skutkiem czego poświęcimy niniejsze rozważania względom wyłącznie natury dydaktycznej.

Więc: jeden nauczyciel ma prowadzić klasę IV, czy kilku nauczycieli? A jeśli jeden nauczyciel, to który mianowicie? Ażeby na pytanie to dać należytą odpowiedź, trzeba pokrótce omówić stan rzeczy w tej dziedzinie i praktykę szkolną w szkołach III stopnia, a więc szkołach możliwie normalnych.

Tak się utarło w szkołach o większej liczbie nauczycieli i klas, iż w każdym zespole nauczycielskim można wyróżnić dwie niejako „kategorie" nauczycieli: tych, którzy uczą w klasach młodszych, nauczycieli do wszystkich przedmiotów („do wszystkiego"), i tych, którzy uczą tylko w klasach starszych, nauczycieli-specjalistów przedmiotowych. I każdy dbający o dobro szkoły swej kierownik stara się grono nauczycielskie odpowiednio kompletować i uzupełniać, idąc właśnie najczęściej po tej linii: mieć specjalistów do nauczania wszystkich przedmiotów w klasach starszych, a prócz tego mieć nauczycieli, obeznanych z praktyką nauczania w klasach młodszych.

Jeśli szkoła liczy tylko siedem klas zasadniczych bez oddziałów równoległych, wtedy doprowadzenie do idealnego stanu w tej dziedzinie jest zadaniem trudnym, gdyż ogólny wymiar godzin lekcyjnych nie pozwala na zatrudnienie w szkole takiej ilości osób, by wśród nich byli i nauczyciele-specjaliści i nauczyciele klas młodszych. Jeśli bowiem mówić o specjalistach do nauczania przynajmniej niektórych przedmiotów, to trzeba ich w szkole 5, t. j. polonisty lub humanisty (język polski i historia), geografa przyrodnika w jednej osobie, matematyka, oraz dwóch nauczycieli do przedmiotów artystyczno-technicznych. Wraz z 4 nauczycielami klas młodszych stanowi to liczbę 9 nauczycieli, podczas gdy normalna szkoła III stopnia zatrudnia 6 nauczycieli wraz z kierownikiem szkoły. Trzeba więc wtedy z czegoś rezygnować: bądź z fachowego przygotowania do nauki poszczególnych przedmiotów w klasach starszych, bądź z prowadzenia młodszych klas jako specjalności. I tutaj kierownik szkoły, który nadaje ogólny kierunek pracy dydaktycznej w szkole, musi się zdecydować, co uważa za bardziej pożyteczne: czy mieć w szkole nauczycieli-specjalistów do nauczania poszczególnych przedmiotów, a nie mieć odpowiednio przygotowanych nauczycieli do prowadzenia klas młodszych, czy też mieć nauczycieli do klas młodszych, a nie mieć odpowiednio przygotowanych ludzi do klas starszych.

Zagadnienie sprowadza się do dylematu: w którym wy-

padku praca szkolna dydaktyczna więcej zyska, a w którym więcej straci: czy jeśli klasę niższą np. III lub IV prowadzić będzie kilku nauczycieli-specjalistów (polonista, przyrodnik, matematyk i t. d.), czy jeśli w klasach starszych np. w kl. VI uczyć będzie języka polskiego nauczyciel, nie mający do nauczania tego przedmiotu specjalnych, wyższych od normalnego przygotowania seminarialnego, kwalifikacyj?

Nawiasem tylko dodamy, iż za normalne kwalifikacje uważamy takie przygotowanie, jakie daje nauczycielowi ukończenie seminarium nauczycielskiego. Wprawdzie liczymy się z tym, iż seminaria przestają istnieć i będą wkrótce zastąpione przez licea pedagogiczne, w których poziom naukowy będzie wyższy; niemniej jednak uważamy, iż większość obecnie pracującego nauczycielstwa posiada wykształcenie seminarialne, skutkiem czego takie właśnie przygotowanie traktujemy jako typowe. Specjalne kwalifikacje zdobywa nauczyciel na wyższym kursie nauczycielskim lub instytucie nauczycielskim (dawnego typu), a poza tym do specjalistów trzeba siłą rzeczy zaliczyć tych wszystkich nauczycieli, którzy mając studia wyższe, a więc przygotowanie do nauczania w szkole średniej, uczą w szkole powszechnej. Ich specjalność jest zresztą bardzo wyraźna — i bardzo wyraźnie podkreślona, zarówno przez nich samych, jak i przez władze szkolne, przydzielające te jednostki do pracy w szkolnictwie powszechnym. Nauczyciel-specjalista — przeciętnie biorąc — nie jest przygotowany do pracy w klasach młodszych; znając z reguły dobrze swój przedmiot w dziedzinie rzeczowych wiadomości, nie ma w dostatecznej mierze opanowanej metody pracy w tym przedmiocie w odniesieniu do klas młodszych. Wyjątki stanowią tutaj nauczyciele, którzy przed ukończeniem wyższego kursu uczyli w klasach młodszych i stąd tę dziedzinę pracy mają opanowaną; lecz i ci ludzie po ukończeniu wyższego kursu zazwyczaj wolą poświęcić się nauczaniu jednego czy kilku przedmiotów w klasach starszych, aniżeli tkwić w klasach młodszych. Nauczyciel natomiast bez specjalnego przygotowania ma wszystkie przedmioty nauki szkolnej opanowane w stopniu mniej więcej jednakowym; w takim mianowicie, jaki jest potrzebny, by dzieci czegoś nauczyć. Rzecz jasna, im klasa starsza, tym zakres wiedzy rzeczowej nauczyciela musi być większy, tym bardziej potrzebne jest bądź specjalne przygotowanie do pracy w danym przedmiocie, bądź też specjalne w tym kierunku prowadzone dokształcanie się. Może więc nauczycielowi wystarczyć ogólnej wiedzy na to, by bez specjalnego przygotowywania się rzeczowego do lekcyj uczyć w klasach młodszych: nie starczy mu natomiast, by uczyć owocnie w klasach starszych.

Jeśli więc w klasie np. VI uczy języka polskiego nauczyciel bez specjalnych kwalifikacyj, lecz o przygotowaniu seminarialnym, musi pracować nad sobą poważnie, by zasób wiedzy, zdobytej w seminarium, odświeżyć i uzupełnić nowymi zdobyczami w tej dziedzinie. Jeśli nie jest to człowiek, któryby miał zamiłowanie do tej właśnie dziedziny wiedzy ludzkiej, to niewątpliwie wyniki jego pracy nie dorównają wynikom nauczyciela-polonisty, rzecz jasna, jeśli wszystkie inne warunki pracy są jednakowe. I odwrotnie: jeśli w klasie np. III uczy arytmetyki nauczyciel-specjalista, który posiadając pierwszorzędną znajomość przedmiotu nie ma jednak doświadczenia z pracy w klasach młodszych, to wyniki jego pracy będą mniejsze od wyników pracy nauczyciela niespecjalisty, uczącego przez dłuższy czas w klasach młodszych.

Dzieje się to dlatego, że charakter pracy dydaktycznej jest zasadniczo różny w klasach starszych i w klasach młodszych. Zasadniczą cechą pracy dydaktycznej w klasach młodszych jest, jak to już niejednokrotnie mieliśmy sposobność podkreślić, że dziecko ujmuje otaczające je zjawiska globalnie i nie jest w stanie wydzielać w tych zjawiskach poszczególnych dziedzin wiedzy tak, jak to czynią ludzie dorośli — wykształceni. Dziecko ujmuje świat

po swojemu i do tego swoistego ujmowania świata trzeba dostosować naukę szkolną. Trzeba więc, by dziecko zdobywało wiadomości rzeczowe epizodycznie, fragmentarycznie: przy tym jednak poszczególne fragmenty, dzieciom na lekcjach podsuwane, muszą być tak dobrane, by dzieci były nimi zainteresowane, gdyż tylko to dostanie się do pamięci dziecka, co znalazło się w sferze jego zainteresowań i zostało odpowiednio wykorzystane. Podobnież w dziedzinie opanowywania sprawności: chcąc dzieci doprowadzić do tego, by np. opanowały technikę czytania, trzeba je zainteresować treścią czytanej rzeczy. Praca w klasach młodszych jest więc zagadnieniem przede wszystkim metody podejścia do dziecka, a nie zagadnieniem wysokiego poziomu wykształcenia rzeczowego nauczyciela. Zagadnienie metody jest niewątpliwie rzeczą bardzo ważną również w klasach starszych: tam jednak obok zagadnienia metody występuje już bardzo wyraźnie konieczność gruntownej znajomości przedmiotu.

Rzadko spotkać można nauczyciela, zwłaszcza młodego, któryby z równą znajomością przedmiotu i z równym jego zamiłowaniem uczył wszystkich przedmiotów nauki szkolnej w klasach młodszych (o takich wypadkach, by jeden nauczyciel uczył wszystkich przedmiotów w klasach starszych, nie mówimy, gdyż wypadki takie prawdopodobnie w żadnej szkole nie mają miejsca). Zawsze któryś przedmiot będzie pokrzywdzony, gdyż nauczyciel albo mniej od innych ten przedmiot ma opanowany, albo też mniej go lubi. Lecz, jak wiemy, w klasach młodszych przedmioty nauki szkolnej nie istnieją jeszcze w czystej postaci: są to raczej przygotowania dzieci do nauki poszczególnych przedmiotów w klasach starszych. Jeśli więc klasę pierwszą prowadzi nauczyciel, który — nietyle z wykształcenia, ile z zamiłowania — jest raczej humanistą niż realistą, to niewątpliwie odbije się to na dzieciach, lecz w stopniu niegroźnym. Jeśli nauczyciel ten lepiej ma np. opanowany śpiew lub ćwiczenia cielesne od rysunków, to odbija się to

też na dzieciach, lecz o tyle tylko, że dzieci będą śpiewały chętnie i z większym wyrobieniem, lecz będą rysowały też w zakresie, przez program przewidzianym. Nie uważamy przeto, by okoliczność, iż żaden nauczyciel nie jest w jednakowym stopniu predysponowany do nauczania wszystkich przedmiotów w klasach młodszych, była niebezpieczną dla wyników jego pracy.

Jest natomiast źle, jeśli nauczyciel, uczący klasę młodszą, ma małe doświadczenie w tej dziedzinie, to znaczy mało zna dziecięcą psychikę i nad poznaniem tej psychiki mało miał sposobności i konieczności pracować. Taki nauczyciel, znając dobrze przedmiot, t. j. materiał naukowy dla danej klasy z danego przedmiotu przepisany, skłonny jest uważać, że pierwszym elementem pracy szkolnej jest materiał nauczania, drugim zaś dopiero jest dziecko, które materiał ten ma opanować. A nie potrzebujemy dodawać, jak szkodliwym jest taki pogląd na istotę pracy szkolnej.

Drugą bardzo ważną koniecznością w klasach młodszych jest, by materiał nauczania z poszczególnych przedmiotów był odpowiednio powiązany. Im klasa młodsza, tym jest to bardziej potrzebne: w klasie I, zgodnie z obowiązującym obecnie programem, powiązanie to ma być tak daleko posunięte, iż praca dziecka na poszczególnych lekcjach powinna tworzyć całość; w klasach dalszych, II i III, a nawet i IV, koncentrowanie materiału naukowego jest coraz to mniej konsekwentnie, systematycznie prowadzone, co nie znaczy jednak bynajmniej, że nauczycielowi wolno już w klasie IV o zasadach koncentracji i korelacji zapominać. Nauczyciel musi ciągle być w kursie sprawy, co jest przerabiane w danym czasie z innych przedmiotów nauki szkolnej w danej klasie: musi chcieć i znaleźć na to sposoby, by materiał z poszczególnych przedmiotów respektować przy każdej sposobności, na wszystkich nieomal lekcjach. Rzecz jasna, lepiej to uczyni nauczyciel, który zna wszystkie przedmioty w stopniu jednakowym, aczkolwiek tylko ogólnym, aniżeli nauczyciel, posiadający wykształcenie

specjalne w jednej dziedzinie, a mający przez to „znieczulony" zmysł orientacyjny w dziedzinie innych przedmiotów, którymi mało albo i wcale się nie interesował.

Z powyżej przytoczonych motywów skłonni jesteśmy uważać, iż znacznie lepsze wyniki pracy osiągną dzieci klasy młodszej, prowadzone przez jednego nauczyciela, który ma doświadczenie w obcowaniu z małymi dziećmi, aniżeli prowadzone przez kilku nauczycieli, uczących poszczególnych przedmiotów, do których posiadają specjalne kwalifikacje. Naszym więc zdaniem prowadzenie klasy IV, która jeszcze jest klasą niższą, należy powierzyć jednemu nauczycielowi, temu mianowicie, który prowadził te dzieci w roku ubiegłym, t. j. w klasie III.

Stanowisko to jest zresztą zgodne ze stanowiskiem statutu szkoły powszechnej, który w § 57 powiada: „W klasie I winien uczyć wszystkich przedmiotów tylko jeden nauczyciel; tej samej zasady należy przestrzegać w klasie II, a w miarę możności można stosować w klasach III i IV. Wyjątek może być czyniony dla nauki religii". Uznaną więc przez statut zasadą jest: w klasach młodszych uczy wszystkich przedmiotów jeden nauczyciel; zasada ta musi być stosowana w klasie I, przestrzegana w klasie II, a stosowana w miarę możności w klasach III i IV. Im starsza więc klasa, tym więcej może być od powyższej zasady odchyleń, bo dzieci dorastają już, a jednocześnie nie zachodzi konieczność koncentrowania materiału naukowego. Dopuszczalne wyjątki, odchylenia od tej zasady przewiduje statut dla nauki religii tylko; należy jednak uważać, iż w odniesieniu do klas III i IV odchyleń tych może być w praktyce więcej. W praktyce szkolnej spotyka się dwa rodzaje takich odchyleń: a) wyeliminowanie z rąk jednego nauczyciela przedmiotów grupy artystyczno-technicznej, w pierwszym rzędzie śpiewu i ćwiczeń cielesnych, a to czasem ze względu na słabe przygotowanie pod tym względem nauczyciela głównego w klasie IV, a czasem ze względu na konieczność celowego wykorzystania nauczyciela-specjalisty np. śpiewaka, gimnastyka; b) wyeliminowanie jednego z przedmiotów, na którego odpowiednim potraktowaniu w klasie IV zależy szkole, np. nauki o przyrodzie łącznie z geografią lub in. Oczywiście, są to wszystko względy uboczne, które właściwie z punktu widzenia klasy IV i wyników pracy szkolnej dzieci nie powinny być brane pod uwagę; lecz dobro klasy jako jednostki musi czasem ustąpić przed względami na dobro całej szkoły. Dlatego też statut przewiduje owo „w miarę możności". Bo czasem wytwarza się taka sytuacja, że kierownik szkoły musi wyrwać jeden przedmiot z rąk nauczyciela głównego w klasie IV — nawet bez przekonania, że jest to dobre, lecz w przekonaniu, że jest to zło konieczne. Przykład — jeśli w szkole zatrudniony jest w charakterze nauczyciela matematyk z wyższymi studiami, który jednak poza matematyką niczego innego uczyć bądź nie chce, bądź nie potrafi; wtedy celem skompletowania mu odpowiedniej ilości godzin tygodniowo trzeba mu przydzielić naukę arytmetyki w klasie IV, chociaż uczący tę klasę nauczyciel główny doskonale przedmiot ten potrafi poprowadzić. Zaznaczyć trzeba, że wypadków takich jest w praktyce szkolnej stosunkowo niedużo; dlatego też powoływanie się na owo „w miarę możności" powinno być ograniczone do najistotniejszych trudności w zespoleniu wszystkich przedmiotów w jednym ręku. W każdym razie nie wolno — naszym zdaniem i zgodnie z duchem przytoczonego postanowienia statutu — w klasie IV wprowadzać tylu nauczycieli, ile jest w tej klasie przedmiotów, powierzając każdy przedmiot nauki szkolnej nauczycielowi-specjaliście.

Zespolenie wszystkich przedmiotów nauki szkolnej w ręku jednego nauczyciela ma poza tym poważny wpływ na stan wychowawczy danej klasy. Piszący te słowa miał możność zaobserwować poziom wychowawczy klas, prowadzonych od I do IV przez jednego nauczyciela, i klas, prowadzonych w tym czasie przez różnych nauczycieli, przy czym w klasach tych, od III poczynając, był stosowany

częściowo podział pracy według nauczycieli-specjalistów. Klasy, prowadzone przez jednego nauczyciela, zawsze przedstawiały się pod względem wychowawczym lepiej od klas tamtych. Tłumaczy się to tym, że jeden nauczyciel, za całokształt pracy zarówno dydaktycznej jak i wychowawczej odpowiedzialny, lepiej dojrzy wszystkiego, dopilnuje, bo zdaje sobie sprawę, że zaniedbań jego nikt wyrównywać nie będzie. Jeśli natomiast w klasie pracuje kilku nauczycieli, to mimo najszczerszych chęci i wysiłków z ich strony trudno jest tak dalece skoordynować całokształt pracy wychowawczej, by nie wytworzyły się luki.

Jest jednak w tym wszystkim jedno zastrzeżenie.

Dzieci, prowadzone w klasach niższych przez jednego nauczyciela, nie mogą odrazu przejść do takiej organizacji pracy, w której każdego przedmiotu uczy inny nauczyciel. Jest dążeniem szkół III stopnia, by w klasach starszych każdy przedmiot był prowadzony przez nauczyciela-specjalistę; stąd często spotykane wypadki, że w klasie np. V uczy tylu nauczycieli, ile jest w programie tej klasy przedmiotów nauki szkolnej. Nie jest to zgodne ze statutem, który w cytowanym już § 57 powiada: „W klasach wyższych, t. j. V, VI i VII, naucza w zasadzie kilku nauczycieli, z których każdy uczy pokrewnych przedmiotów. Jednak w każdej klasie jeden z nauczycieli winien mieć znaczniejszą liczbę godzin". W praktyce więc liczba nauczycieli, uczących w klasie V, dochodzi do 5 — 6. Jeśli więc dzieci, które w klasie IV były prowadzone przez jednego nauczyciela, dostaną się pod opiekę kilku (5—6) nauczycieli, z których przecież każdy ma swój indywidualny sposób podejścia do dziecka i pracy szkolnej (prócz różnych sposobów ze względu na różne przedmioty nauki szkolnej), to trzeba uważać, że będą one zaskoczone tą organizacją i w tej organizacji pracy nie dadzą sobie rady. Dlatego też konieczne jest stworzenie w którejś klasie okresu przejściowego dla dzieci celem przyzwyczajenia ich do większej liczby nauczycieli, a nie wypuszczać spod opieki jednego pod opiekę 5—6 ludzi.

Są wszelkie podstawy do twierdzenia, że tym okresem przejściowym powinna być właśnie klasa IV, jeśli w danej szkole w klasach starszych z reguły każdego przedmiotu uczy inny nauczyciel, a klasa V — jeśli w klasach starszych, w tej liczbie i w klasie V, liczbę nauczycieli ogranicza się do 2—3. Spotykane są wypadki, przede wszystkim w szkołach III stopnia o dużej liczbie oddziałów równoległych, że do klasy IV celowo wprowadza się prócz nauczyciela głównego jeszcze jednego lub nawet dwu nauczycieli o niewielkiej liczbie godzin tygodniowo; celem tego jest przyzwyczaić dzieci do różnych nauczycieli i w ogóle do takiej organizacji, w której prócz nauczyciela — „wychowawcy" uczą jeszcze inni nauczyciele. Można uważać, że sposób ten nie jest zły; dzieci przyzwyczajają się, że nie zawsze jest nauczyciel-opiekun, i później, w klasach starszych, nie są tak mocno zdezorientowane i zaniepokojone nową organizacją pracy.

Zasadniczo jednak uważamy, iż klasę IV uczy jeden nauczyciel; ci nauczyciele, którzy prócz niego do tej klasy przychodzą na 2—3 godziny tygodniowo każdy, muszą dostosować się w tej klasie do jego planu pracy — zarówno wychowawczej, jak i dydaktycznej. Mogą mu w tej pracy i powinni pomagać, współdziałając z nim każdy w swym zakresie, lecz nie wnosząc do tej pracy właściwie niczego nowego. Dlatego też mówiąc w dalszym ciągu niniejszego przewodnika o pracy w kl. IV, mamy na uwadze, że uczy tę klasę 1 nauczyciel.

Omówione powyżej zagadnienie, czy klasę IV prowadzić powinien jeden, czy też powierzyć należy każdy przedmiot innemu nauczycielowi-specjaliście, jest niejako zewnętrzną formą organizacyjną, pod którą kryje się znacznie głębsza treść. Idzie mianowicie o to, czy w nauczaniu klasy IV poszczególne przedmioty nauki szkolnej mają występować tak wyraźnie, jak w klasach starszych, czy też mają zle-

wać się w pewną całość — i w jakiej mierze. Zagadnienie to było już w pracy niniejszej poruszane — w poprzednim rozdziale, w miejscu, poświęconym podkreśleniu istoty pojęcia „pośredniości", jakie chcemy widzieć w klasie IV. Tam też mówiliśmy, iż klasa IV powinna jeszcze mieć pewne cechy, właściwe klasom młodszym, a przy tym posiadać już pewne właściwości klas starszych.

Typową dla klas młodszych jest klasa I, w której nauczanie powinno być tak zorganizowane, iż poszczególne przedmioty nauki szkolnej mają się zlewać w pewną całość, daleką od sztuczności. W świadomości dziecka nie powinny występować „przedmioty" jako pewne odrębne dziedziny wiedz i sprawności, a jedyne, co może dziecku pracę urozmaicić i powinno je z czasem doprowadzić do uświadamiania sobie poszczególnych dziedzin, to różnego rodzaju ćwiczenia, wykonywane przezeń na lekcjach nauki szkolnej. Takie jest stanowisko programu w odniesieniu do klasy I (str. 24—27 wydania z roku 1934). Praktyka szkolna stara się powyższe stanowisko programu realizować w ten sposób, iż w klasie I uważa się jeden przedmiot nauki szkolnej, mianowicie język polski, za przedmiot nadrzędny i ogniskowy, dokoła którego koncentruje się całokształt materiału naukowego, a tym samym całokształt pracy dziecka. Wytworzył się z tego cały system organizowania pracy dydaktycznej, znany już obecnie pod nazwą „zasady koncentracji", której szczegółowe przedstawienie znajdzie Czytelnik w naszym przewodniku dla klasy I, w części ogólnej.

Typową dla klas starszych będziemy uważali klasę VII, jako klasę w organizacji szkoły powszechnej najstarszą. W klasie tej wszystkie przedmioty nauki szkolnej występują osobno: każdy ma swój wyraźnie określony kurs naukowy, inne cele i zadania, a niejednokrotnie i inne zabiegi metodyczne, do osiągnięcia tych celów prowadzące. O koncentrowaniu materiału naukowego wokół jednego przedmiotu nie może być w klasie VII mowy, gdyż: a) każdy

przedmiot rzeczowy ma swój własny kurs naukowy, który trzeba byłoby naginać do kursu innego przedmiotu, co byłoby z wyraźną szkodą dla naginanego przedmiotu; b) przedmioty techniczne mają do spełnienia poważne zadania swoiste i nauka ich nie może ograniczyć się jedynie do ilustrowania tematów rzeczowych, jak to było w klasach młodszych — zwłaszcza w klasie I. Koncentrowanie materiału naukowego w starszych klasach mogłoby mieć miejsce tylko wówczas, gdyby w miejsce obecnie obowiązujących programów naukowych, opartych o przedmioty nauki szkolnej, zostały wprowadzone inne programy, oparte o zagadnienia-projekty, jak to głosi np. metoda amerykańska „projektów" lub stosowana do niedawna w Z. S. R. R. „metoda kompleksów"; w ramach obecnie obowiązujących programów takie postępowanie jest nie do pomyślenia. Programy nasze wprowadzają natomiast inną zasadę, która ma być respektowana w nauczaniu w klasach wszystkich — a przede wszystkim w starszych — a mianowicie zasadę korelacji materiału naukowego, polegającą na tym, iż nauczyciel obowiązany jest do wyzyskiwania w miarę możności istniejących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauki szkolnej związków wszelkiego rodzaju. Zasada korelacji jest również pewnym łagodzeniem wad systemu przedmiotowego, którego nasze programy nie usuwają, jak i zasada koncentracji; przy stosowaniu koncentracji jednak jesteśmy znacznie bliżej systemu bezprzedmiotowego, przy stosowaniu natomiast zasady korelacji znacznie bliżej systemu przedmiotowego. Stąd też pytanie zasadnicze: czy w organizowaniu nauczania w klasie IV ma nauczyciel dążyć do systemu bezprzedmiotowego jak w klasie I i częściowo II i III, czy też do utrzymania systemu przedmiotowego jak w klasach starszych?

Odpowiedź na to uzależniona jest od zbadania trzech zasadniczych czynników: a) czy jest to konieczne ze względu na psychikę dziecka? b) czy jest to możliwe w ramach obo-

wiązującego programu naukowego? c) czy jest to możliwe w ramach t. zw. rzeczywistości szkolnej?

Szczegółowe badanie tych czynników przeprowadziliśmy w naszych przewodnikach dla klas poprzednich: przez odpowiednie porównanie może Czytelnik z łatwością wyrobić sobie samodzielną w tej sprawie opinię. Na tym miejscu ograniczymy się do stwierdzenia, że zdaniem naszym nie ma powodów i potrzeby dążenia do systemu bezprzedmiotowego w klasie IV, gdyż: a) względy na psychikę dziecka nie zmuszają nas do tego — dziecko jest już znacznie starsze, aniżeli w klasie I, i zdaje już sobie sprawę z istnienia przedmiotów nauki szkolnej, b) w ramach naszych programów naukowych jest to możliwe, lecz połączone z poważnymi trudnościami, jeśli nauczyciel nie chce opierać nauczania na sztucznie przez się wytwarzanych sytuacjach, c) ze względów organizacyjnych nie jest to niemożliwe, gdyż prawie wszystkie przedmioty nauki szkolnej znajdują się w ręku jednego nauczyciela, a ze względu na przewidywaną organizację pracy w klasie następnej (wprowadzenie większej ilości nauczycieli w klasie V) wskazane jest przygotowanie dzieci do tej organizacji pracy, jaka będzie podstawą w kl. V i następnych.

Streszczając powyższe twierdzimy, iż wprawdzie nie widzimy — podobnie jak i w klasie III, o czym w poprzenim przewodniku pisaliśmy — zasadniczych przeszkód przeciwko dążeniu w klasie IV do systemu bezprzedmiotowego, lecz nie uważamy tego ani za potrzebne, ani za wskazane.

Należy więc oprzeć nauczanie w klasie IV na zasadzie korelacji, która polega na wyzyskiwaniu związków, zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauki szkolnej. Przy zastosowaniu zasady koncentracji związki te były wyzyskiwane zawsze; przy zastosowaniu zasady korelacji mogą być wyzyskane tylko w miarę możności — bez wytwarzania sztucznych sytuacyj.

Na tym miejscu uważamy za potrzebne omówić rodzaje

związków, zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami nauki szkolnej jako że jest to podstawowe zagadnienie dla wyświetlenia możliwości stosowania zasady korelacji.

Jeśli przyjąć za podstawowy podział wszystkich nauczanych w szkole powszechnej przedmiotów nauki szkolnej na przedmioty rzeczowe (zawierające wiadomości rzeczowe o otaczającej nas rzeczywistości) i przedmioty techniczne (nauka sprawności, techniki wyrażania się), to możemy we wszystkich przedmiotach wyróżnić trzy kategorie związków, między nimi zachodzących:

a) związki zachodzące między dwoma przedmiotami rzeczowymi, np. historią i geografią;

b) związki zachodzące między dwoma przedmiotami technicznymi, np. między rysunkiem a zajęciami praktycznymi;

c) związki zachodzące między dwoma przedmiotami, z których jeden jest przedmiotem rzeczowym, drugi zaś przedmiotem technicznym.

Istotnym dla tego, by związek miał miejsce, jest bądź treść rzeczowa, bądź też ten sam sposób wyrażania treści.

W pierwszym wypadku, kiedy związek zachodzi między dwoma przedmiotami rzeczowymi, może on być wyzyskany w nauczaniu jedynie dorywczo — bo przecież związek ten ma miejsce tylko w bardzo ograniczonej ilości wypadków. Porównując takie dwa przedmioty rzeczowe, jak historia i geografia, z których każdy ma swoisty kurs naukowy, oparty w historii na kolejności czasowej, w geografii zaś na kolejności przestrzennej, możemy stwierdzić w pewnych wypadkach zbliżenie się lub nawet przecięcie płaszczyzn, przedstawiających kurs naukowy obu tych przedmiotów. Jeśli np. w danym czasie z geografii omawiamy Pojezierze Mazurskie, a równocześnie z historii bitwę pod Grunwaldem, to trudno nie zauważyć, iż oba te tematy zbliżają się ku sobie przez to, iż tło wydarzenia historycznego pokrywa się z powierzchnią opisywanego kraju. I jeśli opracowuje-

my oba tematy jednocześnie, to niewątpliwie jest to z korzyścią zarówno dla tematu geograficznego, jak i dla tematu historycznego: oba się uzupełniają i pogłębiają, co w wynikach daje dzieciom większe przeżycie i trwalsze utkwienie w ich świadomości. Jeśli jednak oba tematy nie są opracowywane jednocześnie, lecz jeden z nich wyprzedza drugi, to i wtedy z pożytkiem będzie dla obu tematów (a tym samym i dla obu reprezentowanych przez te tematy przedmiotów nauki szkolnej), jeśli przy opracowywaniu jednego z nich powołamy się na inny, już opracowany, lub też przez opracowanie jednego damy odpowiednią podbudowę pod późniejsze opracowanie drugiego tematu.

Trzeba jednak przyznać, że tego rodzaju związki pomiędzy przedmiotami muszą być wyzyskiwane bardzo ostrożnie, by nie wpaść w przesadę i nie czynić z lekcyj jednego przedmiotu jedynie przygotowania do nauki drugiego przedmiotu, względnie jedynie wykorzystywania wiadomości, zawartych w tamtym przedmiocie. Jeśli np. nauczyciel zechce na lekcji historii, której tematem jest wydarzenie historyczne, wyciągnąć od dzieci wszystko, co o danej miejscowości wiedzą, a prócz tego jeszcze ich wiadomości uzupełnić, by przez to dzieci o danej miejscowości wiedziały wszystko, co tylko jest możliwe, to rzecz jasna — nie będzie to wykorzystaniem związków, zachodzących pomiędzy obu przedmiotami, lecz będzie wykorzystaniem wiadomości z dziedziny geografii do nauki historii. A w stosowaniu zasady korelacji polegającej na wykorzystywaniu związków, wcale nie o to idzie: chcąc powiązać pewien temat historyczny z danym momentem geograficznym, wystarczy odwołać się do samego faktu istnienia związku przez przypomnienie dzieciom tego, co o danym temacie w dziedzinie geografii wiedzą. Całe to odwołanie się nie powinno — biorąc rzecz czasowo — zająć więcej, niż 5 minut czasu.

Podobnie przedstawia się sprawa, kiedy zachodzi innego rodzaju związek, mianowicie kiedy w grę wchodzą dwa

przedmioty techniczne. Istotą przedmiotów tych jest fakt, iż nie mają one własnej treści rzeczowej, lecz wykorzystują różną treść rzeczową, dając jej własny sposób wyrażania, wypowiedzenia tej treści. Tę samą treść rzeczową można przedstawić za pomocą różnych form wyrażania się; np. takie zjawisko (jak burzę), można przedstawić słowem (ustnie lub w piśmie), rysunkiem, muzyką i t. p. Niewątpliwie, pomiędzy formą ekspresji a treścią, w tej formie zawartą, istnieje poważny związek, co czyni, że nie można zupełnie dowolnie dobierać sposobów wyrażania się celem przedstawienia pewnej treści; tym niemniej w przedmiotach technicznych, których celem jest nauczyć dziecko różnych sposobów wyrażania treści rzeczowej — sama treść jest rzeczą drugorzędną, pierwszorzędną zaś jest forma ekspresji. I tak: w śpiewie idzie nam przede wszystkim o to, by uczniowie śpiewając różne piosenki opanowali technikę poprawnego wyrażania się ustnego i pisemnego (pod względem stylu i ortografii).

Czyż więc nie może zdarzyć się, że na lekcjach dwu przedmiotów technicznych opracowywana będzie ta sama treść rzeczowa? Rzecz jasna, tak: co więcej, należy dążyć do tego, by wypadki takie miały miejsce możliwie często, gdyż przez to uczniowie mieć będą sposobność zaobserwowania różnic, zachodzących w sposobie przedstawiania tej treści — i podobieństw. Przykład: opis jakiegoś zdarzenia z życia szkolnego — np. uroczystości szkolnej — ustnie, w piśmie i za pomocą rysunku da uczniom korzyść podwójną, gdyż po pierwsze opanują w pewnym stopniu technikę wyrażania się w każdym z tych przedmiotów, a po drugie odczują i zrozumieją związek zachodzący pomiędzy różnymi sposobami przedstawiania naszych myśli i przeżyć, co łatwo w przyszłości naprowadzi ich na drogę wykorzystywania tej właśnie formy ekspresji, jaka każdemu z nich najbardziej odpowiada.

A jednak trzeba powiedzieć, że ten rodzaj związków, zachodzących pomiędzy dwoma przedmiotami, nie jest

również dla samego zagadnienia korelacji istotny, gdyż występuje on — zarówno, jak i pierwszy — dorywczo tylko, nie zaś stale. Istotnym natomiast jest trzeci rodzaj: kiedy jeden przedmiot jest przedmiotem rzeczowym, drugi zaś przedmiotem technicznym, inaczej mówiąc, kiedy jeden przedmiot nauki szkolnej dostarcza w naszej pracy treści rzeczowej, drugi zaś własnego swoistego sposobu wyrażania się.

Jak już z poprzednich rozważań wynika, takich sytuacyj, kiedy zachodzi tego rodzaju związek, jest w praktyce dydaktycznej dużo, gdyż każdą prawie treść można przedstawiać za pomocą różnych sposobów wyrażania się, i każdy prawie sposób wyrażania się może być zastosowany do różnej treści. Można więc materiał geograficzny przedstawiać nie tylko za pomocą mówienia, pisania, rysunku, jak to jest najczęściej stosowane, lecz również za pomocą śpiewu (śpiewanie odpowiednio dobranych piosenek), zajęć ręcznych rękodzielniczych (wyrabianie pewnych przedmiotów użytkowych, o których mowa jest w geografii), arytmetyki (obliczanie odległości i in.) — i t. p.

Należy powiedzieć, że intencją powinno być, by właśnie ten rodzaj związku był w praktyce szkolnej możliwie najczęściej wykorzystywany. Ma on w zastosowaniu praktycznym tę niewątpliwą wyższość nad dwoma pierwszymi, że wnosi więcej życia, jest o wiele ciekawszy, a to przecież rzecz w nauczaniu nie małoważna.

Programy naukowe zwracają uwagę na konieczność zachowania łączności w nauczaniu poszczególnych przedmiotów:

w nauczaniu języka polskiego — ze wszystkimi przedmiotami rzeczowymi oraz ze wszystkimi przedmiotami technicznymi (prócz ćwiczeń cielesnych);

w nauczaniu historii — z językiem polskim, poza tym z przedmiotów rzeczowych z geografią, która w kl. IV ma spełniać rolę podbudowy do nauki historii, a z przedmiotów technicznych ze śpiewem;

w nauczaniu geografii — z językiem polskim, poza tym z przedmiotów rzeczowych z historii i nauką o przyrodzie, a z przedmiotów technicznych z nauką rysunku i arytmetyki;

w nauczaniu przyrody z językiem polskim, poza tym z przedmiotów rzeczowych z geografią, z którą też nauka o przyrodzie tworzy jeszcze w kl. IV jeden przedmiot nauki szkolnej, a z przedmiotów technicznych z nauką rysunku i zajęć praktycznych;

w nauczaniu arytmetyki i geometrii — z językiem polskim (przede wszystkim — w kl. IV — poprawna pisownia liczb), poza tym z przedmiotów rzeczowych z geografią i nauką o przyrodzie, z przedmiotów technicznych z nauką rysunku i zajęć praktycznych;

w nauczaniu rysunku — z językiem polskim, poza tym ze wszystkimi przedmiotami rzeczowymi, a z przedmiotów technicznych z nauką zajęć praktycznych;

w nauczaniu zajęć praktycznych — z językiem polskim, poza tym ze wszystkimi przedmiotami rzeczowymi, a z przedmiotów technicznych z nauką rysunku i ćwiczeń cielesnych;

w nauczaniu śpiewu — z językiem polskim, poza tym z przedmiotów rzeczowych z nauką historii i geografii, a z przedmiotów technicznych z nauką ćwiczeń cielesnych;

w nauczeniu ćwiczeń cielesnych — z językiem polskim, poza tym tylko z nauką zajęć praktycznych i śpiewu; co do innych przedmiotów program zaznacza, że „występuje pewne kojarzenie zadań innych przedmiotów zwłaszcza geografii, przyrody i historii, z zadaniami wychowania fizycznego podczas różnych wycieczek" (Program, wydanie z r. 1934, str. 442).

Jak widać z powyższego, możliwości wykorzystywania zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami związków wymienia program dużo, aczkolwiek nie można powiedzieć, by na tych wskazaniach liczba możliwości kończyła się. Jeśli jednak nauczyciel wniknie w przykła-

dy powyższe i postara się je w pracy swej zastosować, zasadzie korelacji stanie się zadość.

W odniesieniu do klasy IV uważamy za wskazane wymienić następujące możliwości korelowania materiału naukowego:

1. Na lekcjach języka polskiego:

opracowywać tematy historyczne, geograficzne i przyrodnicze, przy czym sposób opracowania tych tematów będzie różny od sposobu, stosowanego na lekcjach geografii i przyrody (o tym patrz nasz przewodnik na kl. III);

zwracać uwagę na pisownię i właściwe stosowanie w mowie ustnej różnych poznanych na lekcjach przyrody i geografii wyrazów;

zwracać uwagę na pisownię liczb i pojęć arytmetycznych i geometrycznych;

opracowywać teksty piosenek, śpiewanych na lekcjach śpiewu;

dostarczać tematów ideoworzeczowych lekcjom rysunku, zajęć praktycznych, a nawet ćwiczeń cielesnych, np. omawiać zabawy, gry, podawać powiastki i bajki do ilustrowania, wysuwać potrzebę i sposób użycia zabawek i t. p.;

na lekcjach wszystkich przedmiotów baczyć, by strona językowa pracy (styl ustny i piśmienny, kaligrafia i ortografia) była na właściwej, przez program przepisanej wysokości; by nie było w klasie np. dwu ortografij: jednej na lekcjach języka, drugiej zaś na lekcjach innych przedmiotów.

2. Na lekcjach przyrody i geografii:

wykorzystywać w opracowywaniu tematów rzeczowych (geograficznych i przyrodniczych) różne formy wyrażania się, przyswojone na lekcjach języka (czytanie, pisanie, mówienie);

wykorzystywać różne inne sposoby wyrażania zdobywanego materiału rzeczowego, mianowicie sposoby, dostarczane przez różne przedmioty techniczne, jak: rysunek, zajęcia praktyczne, śpiew, ćwiczenia cielesne (rysowanie różnych tematów rzeczowych, modelowanie, wykorzystywanie w opracowywaniu tematów przyrządów, sporządzonych na lekcjach zajęć praktycznych, ilustrowanie tematów rzeczowych piosenkami z różnych okolic Polski i zabawami);

wykorzystywanie umiejętności z zakresu arytmetyki w określaniu odległości poszczególnych miejscowości w Polsce.

3. Na lekcjach arytmetyki:

wykorzystywać materiał geograficzny i przyrodniczy w podawaniu uczniom sprawności rachunkowej;

wykorzystywać znajomość języka polskiego do poprawnego stosowania nazw, terminów i pojęć matematycznych;

wykorzystywać umiejętności i sprawności dzieci w zakresie rysunku i zajęć praktycznych.

4. Na lekcjach rysunku:

wykorzystywać tematy, dostarczone przez przedmioty rzeczowe (tematy historyczne, geograficzne i przyrodnicze) oraz język polski (powiastki, baśnie, bajki) w opanowywaniu formy rysunkowej;

wykorzystywać tematy geometryczne w opanowywaniu rysunku;

wykorzystywać umiejętność z zakresu zajęć praktycznych, rękodzielniczych w nauce rysunku;

tworzyć podbudowę do nauki zajęć praktycznych.

5. Na lekcjach zajęć praktycznych:

opracowywać tematy, dostarczone przez język polski (powiastki i t. p.) oraz przedmioty rzeczowe (tematy geograficzne i przyrodnicze);

wykorzystywać umiejętności z zakresu rysunku i odwrotnie, tworzyć podbudowę pod naukę rysunku;

wykorzystywać wiadomości i umiejętności z zakresu arytmetyki.

6. Na lekcjach śpiewu:

opracowywać pod względem muzycznym teksty piosenek, dostarczonych przez naukę języka polskiego;

uwzględniać piosenki o tematach historycznych i regionalnych;

uwzględniać piosenki, potrzebne do ćwiczeń cielesnych.

7. Na lekcjach ćwiczeń cielesnych:

wykorzystywać piosenki, opracowane na nauce śpiewu;

opracowywać zabawy i gry regionalne;

wykorzystywać przyrządy, wykonane na lekcjach zajęć praktycznych.

Reasumując powyżej powiedziane, trzeba podkreślić, że możliwości wiązania poszczególnych przedmiotów jest w klasie IV dużo, lecz znacznie mniej, aniżeli w klasie III. Powodem tego jest coraz to wyraźniej zarysowujący się kurs systematyczny poszczególnych przedmiotów, uniemożliwiający opracowywanie każdego tematu przez wszystkie formy wyrażania się. To jest też powodem, że w klasie IV o stosowaniu zasady koncentracji — w ramach obowiązujących programów — nie może być mowy.

Z drugiej jednak strony trzeba powiedzieć, że stosowanie zasady korelacji jest w klasie IV nieco inne, aniżeli w klasach starszych. Korelacja polega na wykorzystywaniu związków, zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami, o ile to jest możliwe; jak widzieliśmy możliwości tych w kl. IV jest znacznie więcej, aniżeli w klasach starszych. Możliwości tych będzie zawsze więcej wtedy, kiedy klasa IV cała spoczywa w ręku jednego nauczyciela, mniej natomiast, jeśli w klasie IV pracuje kilku nauczycieli. Bo stosowanie zasady korelacji uzależnione jest w stopniu bardzo poważnym od zorganizowania kolaboracji nauczycieli uczących poszczególnych przedmiotów. Tak, jak nie do pomyślenia jest stosowanie zasady koncentracji, jeśli daną klasę uczy kilku nauczycieli, — tak nie do pomyślenia jest racjonalne stosowanie zasady korelacji, jeśli współpraca nauczycieli nie jest właściwie postawiona.

ROZDZIAŁ TRZECI

ROLA PODRĘCZNIKA W NAUCZANIU W KLASIE IV

Potrzeba zastanowienia się nad rolą podręcznika w nauczaniu. Istota podręcznika i klasyfikacja. Podręcznik w nauczaniu przedmiotów rzeczowych. Podręcznik w nauczaniu języka polskiego. Podręcznik w nauczaniu arytmetyki. Podręcznik w nauczaniu innych przedmiotów.

Zagadnienie racjonalnego wykorzystywania podręcznika w nauczaniu na każdym poziomie, a tym samym w klasie IV, jest jednym z najważniejszych zagadnień, dotyczących pracy dydaktycznej.

Przed kilkoma laty przeżywaliśmy okres, kiedy wyraźnie stawiano pytanie: czy podręcznik w pracy szkolnej jest potrzebny, czy nie lepiej jest, gdy go całkowicie zastąpi bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem? Uważano bowiem, że wszystkie wiadomości, zawarte w podręczniku, musi przecież nauczyciel nietylko umieć, lecz również umieć je uczniom podać, i — musi uczniom podawać, a że żywe słowo zawsze wywiera znacznie większy wpływ, aniżeli martwa litera, przeto uważano, iż bez podręcznika można w pracy szkolnej doskonale się obejść. Stąd za dobrego nauczyciela uważano tego, który potrafi prowadzić lekcje bez podręcznika, a używanie podręcznika uważano za metodę pracy przestarzałą.

W związku z wprowadzeniem przed trzema laty nowego programu nauki w szkole powszechnej nastąpił t. zw. „renesans podręcznika". Polegał on na tym, iż podręcznik miał być wykorzystywany na każdej lekcji, a każde dziecko miało mieć podręcznik do nauki. Stąd obecnie uważa się za metodę niewłaściwą prowadzenie lekcji bez podręcznika. Czy jednak nie ma w tym przesady, tak samo zresztą, jak to było przed kilku laty — tylko w odwrotnym znaczeniu? Czy jednak nie należy przede

wszystkim zastanowić się nad różnymi wartościami, tkwiącymi w prowadzeniu lekcji bez podręcznika i z podręcznikiem w ręku, nad samą istotą podręcznika, nad różnymi rodzajami podręcznika, a dopiero wtedy przystąpić do odpowiedzi na pytanie: kiedy i w jakiej mierze ma być podręcznik w pracy szkolnej wykorzystywany?

Pierwszą rzeczą, na którą uważamy za potrzebne zwrócić uwagę, jest okoliczność, że pod wyraz „podręcznik" podciąga się wszystkie książki, które praca dydaktyczna chce widzieć w ręku ucznia, a więc zarówno książki do nauki przedmiotów technicznych, jak i książki do nauki przedmiotów rzeczowych. Istotnie bowiem, z punktu widzenia dziecka — każda z tych książek jest w jednakowej mierze podręcznikiem, gdyż używana jest w tym celu, by uczniowi ułatwić opracowanie materiału naukowego. Z punktu widzenia jednak nauczyciela, który za wykorzystanie odpowiednich pomocy naukowych w nauczaniu, a tym samym i podręcznika, ponosi odpowiedzialność, każda z tych książek do nauki ma inną wartość — i inaczej powinna być wykorzystywana.

Wśród podręczników wyróżnić należy przede wszystkim dwie zasadnicze kategorie: 1. podręczniki służące do podania uczniowi wiadomości rzeczowych o otaczającej go rzeczywistości; 2. podręczniki, które służą uczniowi do opanowania różnego rodzaju sprawności.

Do pierwszej kategorii zaliczyć trzeba podręczniki do nauki historii (wiadomości historyczne), geografii (wiadomości geograficzne), do nauki o przyrodzie (wiadomości przyrodnicze), do nauki o języku (wiadomości z dziedziny językoznawstwa), do nauki dziejów literatury, do nauki teorii śpiewu, teorii rysunku i t. p. Podręczniki te są dziełami naukowymi, opracowanymi w sposób popularny, dostosowany do poziomu uczniów, dla których są przeznaczone. Zawierają one te wszystkie wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy ludzkiej, które program szkoły powszechnej przewiduje, i w zakresie takim, w jakim program to przewiduje dla poszczególnych klas szkoły powszechnej.

Do drugiej kategorii zaliczyć trzeba podręczniki, będące właściwie zbiorem tekstów i materiałów do ćwiczeń, których celem jest ułatwianie uczniowi opanowania sprawności w pewnym zakresie. Należą tutaj więc: czytanka polska (wypisy), będąca zbiorem utworów literackich, które uczeń powinien przeczytać, by z jednej strony wyrobił sobie technikę czytania, a z drugiej strony — miał odpowiedni materiał do omawiania i przemyślenia; zbiór ćwiczeń piśmiennych, ułożonych tak, że uczeń po przerobieniu wszystkich opanowuje kurs ortografii względnie stylistyki, na daną klasę szkoły powszechnej przepisany. Tutaj zaliczyć trzeba również podręcznik do arytmetyki, o ile jest wyłącznie zbiorem zadań arytmetycznych, które uczeń musi przerobić, by kurs arytmetyki mieć opanowany. Tutaj należą również wszystkie inne podręczniki tego rodzaju, jak: zbiór map konturowych do nauki gegrafii względnie zbiór ćwiczeń geograficznych, zbiór ćwiczeń z nauki o przyrodzie, zbiór pieśni, a nawet ewentualnie zbiór rycin do oglądania i omawiania — o ile tego rodzaju systematyczne ćwiczenia byłyby zdaniem nauczyciela potrzebne. Wszystkie wymienione tutaj zbiory muszą być również dostosowane do programu, jeśli idzie o stopień trudności w opanowywaniu odpowiedniej techniki; jeśli natomiast idzie o treść rzeczową poruszanych w tych ćwiczeniach tematów, dostosowanie jej do wymagań programu tylko częściowo jest konieczne — jak np. w języku polskim, gdzie tematyka z góry jest przewidziana.

Po takim rozgraniczeniu istoty podręczników w szkole powszechnej przejdziemy do omówienia zagadnienia, które i w jakim zakresie podręczniki mogą być konieczne w pracy szkolnej w klasie IV. Omówimy to zagadnienie w następującej kolejności: a) podręczniki do nauki geografii łącznie z nauką o przyrodzie, jako podręczniki dostarczające dzieciom wiadomości rzeczowych, geograficz-

nych i przyrodniczych; b) podręczniki do nauki języka polskiego, jako podręczniki zawierające częściowo wiadomości o języku, a częściowo teksty i materiały do ćwiczeń w kierunku opanowania techniki wyrażania się; c) podręczniki do nauki arytmetyki, jako podręczniki służące częściowo do samodzielnego zdobywania umiejętności matematycznej, a częściowo do utrwalenia techniki rachunkowej; a w końcu d) podręczniki do innych przedmiotów, w których celem nauczania jest wyłącznie dążenie do opanowania wszelkiego rodzaju sprawności.

A. Podręczniki do nauki geografii łącznie z nauką o przyrodzie.

Obie te dziedziny wiedzy ludzkiej, nauka geografii i nauka o przyrodzie, stanowią w klasie IV tylko formalnie jeden przedmiot nauki szkolnej. Faktycznie materiał geograficzny i materiał przyrodniczy występują zupełnie oddzielnie, mając każdy swój własny zakres i czas, na opracowanie tego zakresu potrzebny. Dowodem tego m. in. fakt, iż wyniki nauczania są przewidziane osobno z geografii, osobno zaś z nauki o przyrodzie. Klasa IV jest pod tym względem znowu w położeniu przejściowym: pomiędzy klasą III, w której materiał geograficzny i przyrodniczy były tak ze sobą zespolone, iż stanowiły nierozłączną całość i gdzie wyniki nauczania były dla obu dziedzin wspólne, a pomiędzy klasą V, gdzie obie dziedziny, geografia i nauka o przyrodzie, stanowią zupełnie oddzielne już przedmioty. Dlatego też mówiąc o możliwościach wykorzystania podręcznika w nauczaniu jednego przedmiotu, „geografii łącznie z nauką o przyrodzie", w klasie IV, trzeba pamiętać, iż są to właściwie dwa przedmioty nauki szkolnej, połączone w jeden nie przez przenikanie się tematów, lecz ze względu na konieczność zużycia całego wymiaru czasu, na naukę tego jednego przedmiotu przewidzianego: w okresie jesiennym i wiosennoletnim na obserwację zjawisk przyrodniczych z jednej strony, a możliwość wykorzystania tego samego wymiaru czasu w sezonie zimowym na naukę o zjawiskach geograficznych, zachodzących nie w bezpośredniej rzeczywistości, a stąd nie wymagających obserwacji bezpośredniej. Zastrzeżenie to jest konieczne, jeśli zważyć, że w nauczaniu obu tych przedmiotów, nauki o przyrodzie i geografii, rola podręcznika nie jest jednakowa, mimo, iż oba te przedmioty są przedmiotami rzeczowymi.

Rozważania nasze rozpoczniemy od określenia roli podręcznika w nauczaniu tych przedmiotów w szkole powszechnej w ogóle, by dopiero na tle wysnutych wniosków stwierdzić, jaka może być rola podręcznika w nauczaniu tych przedmiotów w klasie IV.

Więc przede wszystkim nauka o przyrodzie — przyrodzie żywej.

Czym może być podręcznik szkolny w nauczaniu tego przedmiotu? Mówi o tym program na str. 324: „służy on przede wszystkim do przypomnienia treści lekcji. Wobec tego, że tok lekcji bywa różny, zależny od wielu okoliczności, a przede wszystkim od warunków lokalnych, dziecko znajdzie na ogół w podręczniku tę samą treść, którą opracowywało na lekcji w innym ujęciu, opracowanie lekcji z podręcznika nie będzie jej mechanicznym odtworzeniem i zapamiętaniem, lecz będzie wymagało czynnej postawy wobec książki."

Jak z tego wynika, rola podręcznika w nauczaniu przyrody nie jest — w świetle wskazówek programowych — w szkole powszechnej dominująca. Powodem tego jest fakt, iż podstawową formą pracy w zakresie nauki o przyrodzie jest w szkole obserwacja zjawisk przyrodniczych, zachodzących w bezpośredniej rzeczywistości. Praca szkolna powinna być tak zorganizowana, by uczeń natrafiał na pewne zjawiska przyrodnicze, te mianowicie, które zgodnie z programem powinien zauważyć; by je zaobserwował, zanalizował i wyciągnięte z tej analizy wnioski zapamiętał. Rzecz jasna, pracą tą kieruje nauczyciel, jako osoba starsza i za całokształt pracy szkolnej ucznia

odpowiedzialna; on też udziela uczniowi, w miarę powstawania w jego umyśle zapytań i zagadnień, odpowiedzi na te pytania. Można więc powiedzieć, że bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem na tle przyrody obu ich otaczącej czyni korzystanie z książki prawie że zbędne; boć jeżeli uczeń sam zaobserwuje pewne zjawisko przyrodnicze, zanalizuje je i otrzyma od nauczyciela wyjaśnienia niezrozumiałych fragmentów, względnie przy pomocy nauczyciela dojdzie do sformułowania wniosku — to po co książka?

A jednak książka jest potrzebna i to z kilku względów. Przede wszystkim — ogólna zasada, wyznawana dziś w odniesieniu do nauczania wszystkich przedmiotów: uczeń powinien otrzymać nie tylko wiedzę materialną, w postaci pewnej dozy wiadomości rzeczowych z poszczególnych dziedzin wiedzy, lecz powinien również przyswoić sobie sposób zdobywania wiedzy. Niewątpliwie umiejętność podglądania życia w przyrodzie, umiejętność obserwowania i analizowania zjawisk — to rzecz ogromnego znaczenia, lecz mimo to — nie wszystko. Poziom wiedzy współczesnej jest tak olbrzymi, że wykluczone jest, by każdy z nas był badaczem od początku; trzeba wiedzieć o tym, że te same zjawiska były już przedmiotem badań niezliczonej liczby naszych poprzedników, z których wielu wyniki swych badań przeniosło do książek. Są więc książki skarbnicą wiedzy, o czym każdy człowiek nie tylko pamiętać musi, lecz musi również umieć fakt ten wykorzystać. Musi umieć posługiwać się książką, która w wielu wypadkach da mu szereg gotowych wiadomości, czyniąc samodzielne badanie przyrody niepotrzebne. Ta więc zasada, potrzeba nauczania ucznia korzystania z książki jako skarbnicy wiedzy ludzkiej, jest pierwszym argumentem przemawiającym za koniecznością posługiwania się podręcznikiem w nauczaniu przyrody.

Drugim takim argumentem jest to, że każdy człowiek,

a tym bardziej uczeń na poziomie szkoły powszechnej, ma szacunek dla słowa drukowanego. Pyta o coś nauczyciela i wie, że otrzyma odpowiedź zgodną z materialną prawdą, słowem — wierzy nauczycielowi. A jednak fakt, że w książce znajdzie potwierdzenie tego, o czym dowiedział się od nauczyciela, jest bardzo ważny: wzmacnia to przekonanie ucznia, że istotnie tak jest, a jednocześnie utrwala wiadomość, z dwu źródeł uzyskaną, w świadomości ucznia.

Lecz w normalnie poprowadzonej pracy szkolnej sposób uzyskania wiadomości przyrodniczych od nauczyciela i z podręcznika — nigdy nie będzie jednakowy. Podręcznik prawie zawsze podaje wiadomości w sposób podobny. Natomiast tok lekcji, jak o tym mówi program, prawie zawsze będzie inny, gdyż podstawą lekcji nauki o przyrodzie żywej będzie z reguły obserwacja danego zjawiska, a jest rzeczą wiadomą, że na tej podstawie oparta lekcja nie może być szablonowa, gdyż zależna jest od samego zjawiska, od sposobu obserwowania, od okazów względnie pomocy naukowych i t. d. Jest to dobre, gdy uczeń w różnym sposobie podawania mu tych wiadomości znajduje pewne urozmaicenie, będące poważnym czynnikiem zainteresowania, a z drugiej strony uczy się porównywać różne sposoby podawania wiadomości, przez co nabiera więcej wrażeń i doświadczeń, które kiedyś będą wykorzystane.

I w końcu jeszcze jedna sprawa. Program powiada, że podręcznik służy przede wszystkim do przypomnienia treści lekcji. Istotnie bowiem, jeśli celem pracy szkolnej na lekcji przyrody ma być nie tylko wysnucie pewnego wniosku, lecz również zapamiętanie tegoż, to nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób doprowadzić do tego, by uczeń wnioski te będące składnikami wiedzy przyrodniczej zapamiętał. Występuje więc zagadnienie utrwalania wiadomości rzeczowych, w tym wypadku przyrodniczych; muszą więc być znalezione środki, do rozwiązania tego zagadnienia prowadzące. Mogą wchodzić w grę środki

różne: zapisanie treści lekcji, narysowanie z objaśnieniami, wyuczenie na pamięć — i t. p. Każdy jednak przyzna, że jednym z najlepszych środków jest przeczytanie po pewnym czasie w książce odpowiedniego tekstu, omawiającego to samo zjawisko, które było tematem obserwacji i analizy w szkole. Ten środek góruje nad innymi, poprzednio wymienionymi, gdyż: nie powoduje konieczności posługiwania się pismem, które siłą rzeczy jest zawsze znacznie mniej opanowaną sprawnością, aniżeli czytanie, a więc nie powoduje możliwości popełniania przez ucznia błędów językowych, stylistycznych i ortograficznych, daje większe korzyści, aniżeli narysowanie opracowanego tematu, gdyż rysunek na poziomie szkoły powszechnej jest raczej wyrazem tego, jak uczeń ujmuje dane zjawisko, a nie jak istotnie zjawisko to wygląda, nie obarcza niepotrzebnie pamięci ucznia, daje natomiast mu możność powtórnego zanalizowania zjawisk.

Kiedy teraz przejdziemy do zastanowienia się, jakie są możliwości wykorzystania podręcznika w nauczaniu przyrody w klasie IV, to właśnie ostatni argument trzeba wysunąć na pierwsze i naczelne miejsce: czy uczeń klasy IV ma już technikę czytania opanowaną w stopniu takim, w jakim jest to potrzebne, by czytany tekst rozumiał i na jego podstawie potrafił zanalizować zjawisko? Nie możemy bowiem zapominać, że jest to tylko klasa IV, najstarsza wprawdzie wśród klas I szczebla programowego, lecz mimo to klasa będąca klasą niższą, w której technika czytania nie jest jeszcze zupełnie opanowana. Możliwości więc stosowania podręcznika w tej klasie nie mogą być takie, jak w klasach starszych, aczkolwiek możliwości te już są, podczas gdy w klasach poprzednich (I — III) możliwości tych w ogóle jeszcze nie było. Trzeba więc podręcznik w klasie IV stosować; rzecz jasna, nie w takim zakresie, jak w klasach starszych, lecz w takim, by uczeń z tą formą pracy się zapoznał, by przez to do pracy w klasach starszych był przygotowany.

Jak więc może wyglądać wykorzystanie podręcznika na lekcjach przyrody w kl. IV?

Trzeba przede wszystkim zwrócić uwagę uczniów, że w podręczniku, który znajduje się w ich ręku, jest napisane to, o czym była mowa na lekcji. Trzeba, by uczniowie zapoznali się: a) z zamieszczonymi w podręczniku rycinami, porównując je z okazami naturalnymi, względnie modelami, względnie też ilustracjami omawianej rośliny czy też zwierzęcia; b) z zamieszczonym w podręczniku tekstem, odnoszącym się do tych rycin i omawianego tematu. To będzie stadium pierwsze; drugim będzie spowodowanie, by uczniowie przeczytali tekst, zawarty w podręczniku. Przeczytanie tekstu może być dokonane w różnej formie: bądź przez nauczyciela, bądź przez jednego zdolnego ucznia, który czyta płynnie i wyraźnie, co zmusza innych do uważnego słuchania, bądź w końcu przez wszystkich uczniów równocześnie — za pomocą czytania cichego. Wydaje nam się, że z tych różnych rodzajów czytania, mającego na celu zapoznanie klasy z treścią „czytanki" przyrodniczej, najbardziej godnym zalecenia jest czytanie przez nauczyciela. Bowiem celem tego czytania treści podręcznika nie jest wyrabianie w uczniach techniki czytania, ani też — w stadium początkowem — nauczenie dzieci wyszukiwania na stawiane przez nich pytania odpowiedzi w książce — celem jego jest powiązanie treści zawartej w podręczniku z treścią wykładu nauczyciela, który dzieci słyszały podczas lekcji, a cel ten najlepiej osiągnie się wtedy, kiedy czytanie będzie możliwie najbardziej wyraźne i zachęcające do słuchania. Dopiero później, kiedy dzieci już się oswoją z elementarną rzeczą, z tym mianowicie, że w podręczniku znajduje się to, o czym uczyły się na lekcji, można przejść do następnego etapu pracy, którym jest: samodzielne wyszukiwanie wiadomości rzeczowych w zamieszczonym w podręczniku tekście. Do tego celu niewątpliwie najlepiej nadaje się czytanie samodzielne, ciche, które też nauczyciel zasto-

suje, polecając uczniom przeczytać daną „czytankę" z podręcznika i wyszukać odpowiedź na wyraźnie sformułowane pytania. Ten rodzaj pracy powinien być przeważający dla wykorzystywania podręcznika w drugim półroczu i przejść w klasę V, spełniając rolę przejściową pomiędzy poprzednio przedstawionym etapem pierwszym i drugim, a etapem końcowym, który jest stosowany w klasach starszych t. j.: dawaniem uczniom polecenia wyszukiwania z tekstu odpowiedzi — bez uprzedniego przygotowania danego tematu na lekcji w szkole.

Przykłady wykorzystywania podręcznika w nauczaniu przyrody w kl. IV znajdzie Czytelnik w części szczegółowej; na tym miejscu pragniemy jeszcze wyraźnie podkreślić, że wykorzystanie podręcznika musi być stosowane metodycznie, z uwzględnieniem tych trudności, które ta forma pracy jako uczniowi klasy IV nieznana zawiera. W żadnym wypadku wykorzystywanie podręcznika nie może przerodzić się w zadawanie uczniom lekcji do przeczytania i wyuczenia się na pamięć. Nie w odtwarzaniu bowiem dosłownym tekstu, znajdującego się w podręczniku, leży cel uczenia się z podręcznika, lecz w tym, by dziecko nauczyło się kojarzyć wiadomości zdobyte na lekcji z tym, co znajduje się w książce, i by się nauczyło przez to szukać w niej odpowiedzi na frapujące je pytania. Samo natomiast reprodukowanie odpowiedzi, tą drogą zdobytych, musi być wyrażone językiem dziecka, co jest dowodem, że podręcznik został wykorzystany właściwie.

Podobnie ma się sprawa z podręcznikiem do nauki geografii.

Obok podręcznika w nauczaniu geografii bardzo ważną rolę spełnia mapa — większą od podręcznika. Nauczyć dziecko korzystać z tych dwu niezbędnych pomocy w nauce geografii, mapy i książki, jest zasadniczym celem nauczania tego przedmiotu. Stąd też nauczyciel powinien doprowadzić uczniów do tego, by samodzielnie umieli

zdobywać wiadomości geograficzne, posługując się mapą i podręcznikiem. A ponieważ ta forma pracy nad zdobywaniem wiadomości geograficznych jest właściwa klasom starszym, przeto istotą pracy w klasie IV będzie nauczyć dzieci korzystać z podręcznika i mapy, względnie tylko z podręcznika, gdyż każdy podręcznik zawiera również potrzebne do nauki mapy.

Możnaby zaryzykować twierdzenie, że uczeń zdobywa wiadomości geograficzne z następujących źródeł — biorąc rzecz kolejno: najpierw wyłącznie od nauczyciela (klasy niższe do III włącznie), od nauczyciela, z podręcznika i mapy (klasy IV — VII), wyłącznie z mapy (w okresie starszym). Na okres więc szkoły powszechnej przypadają dwa etapy: kiedy głównym dostarczycielem wiedzy geograficznej jest nauczyciel — etap niższy, i kiedy dostarczycielem wiedzy tej jest obok nauczyciela podręcznik i mapa — etap starszy.

Jak łatwo wyczytać z programu i jak o tym szczegółowo będzie mowa w następnych rozdziałach, materiał z zakresu geografii w kl. IV składa się z trzech zasadniczych grup materiałowych: I. Obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce; II. Wprowadzenie planu i mapy; III. Czytanie mapy politycznej Polski. Zastanawiając się, kiedy — t. j. przy opracowywaniu której grupy — będzie najbardziej potrzebny podręcznik i mapa, a kiedy można się bez nich obejść, trzeba stwierdzić, że:

grupa I, będąca przedłużeniem materiału naukowego z klasy III, nie jest związana z koniecznością używania mapy, która w tym okresie nie jest jeszcze dzieciom znana; występuje tutaj natomiast konieczność stałego posługiwania się podręcznikiem — czytankami geograficznymi, a to dla tych samych celów, o których była mowa przy omawianiu możliwości wykorzystania podręcznika w nauczaniu przyrody;

grupa II jest materiałem naukowym dla kl. IV specyficznym; rzecz jasna, wystąpi tutaj na plan pierwszy jako

pomoc naukowa mapa, z którą dziecko ma się zapoznać w takiej mierze, by się nią mogło posługiwać w czasie późniejszym; możliwości wykorzystywania podręcznika — czytanek — są tutaj znacznie mniejsze;

grupa III jest materiałem, wprowadzającym dziecko w naukę geografii takiej, jaka ma miejsce w klasach starszych; tutaj konieczność wykorzystywania w jednakowej mierze podręcznika — czytanek geograficznych — i mapy jako pomocy naukowych jest widoczna.

W związku z powyżej powiedzianym trzeba uświadomić sobie, że również sposób użycia podręcznika na lekcji geografii inny będzie przy opracowywaniu każdej z wymienionych grup materiałowych.

W grupie I, jak powiedzieliśmy, sposób ten nie wiele się różni od sposobu, jaki podawaliśmy dla lekcyj przyrody. I tutaj również idzie przede wszystkim o to, by uczeń umiał powiązać to, czego się dowiedział na lekcji, z tym, co o danym temacie napisane jest w książce. Lecz w nauczaniu geografii rola podręcznika („tego, co napisane jest w książce") musi być siłą rzeczy ważniejsza, od tego, co się o danym temacie mówiło na lekcji. Powodem tego, a jednocześnie różnicą, wyraźnie występującą pod tym względem pomiędzy nauką o przyrodzie a geografią, jest okoliczność, że na lekcjach przyrody tematem pracy jest zjawisko przyrodnicze, odbywające się w bezpośrednio otaczającej nas rzeczywistości, które skutkiem tego dzieci mogą bezpośrednio zaobserwować, stwierdzić i zanalizować; na lekcjach natomiast geografii tematem pracy jest z reguły zjawisko, które zachodzi gdzieś daleko, poza nami, a więc bezpośrednio nie nadaje się do zaobserwowania. Stąd większa potrzeba odwołania się do słowa pisanego (a raczej drukowanego) o tym zjawisku, aniżeli na lekcji przyrody, gdzie podstawą pracy był okaz, najczęściej naturalny. Dlatego też na lekcji geografii praca dzieci nie ograniczy się jedynie do stwierdzenia, że to, o czym mówiono na lekcji, jest również w książce, lecz

musi być tak postawiona, by uczeń odrazu już wykorzystywał podręcznik w celu zdobywania wiadomości o danym temacie. Nie chcemy przez to powiedzieć, że rola żywego słowa ma być usunięta z lekcji geografii: żywego słowa nauczyciela książka na tym poziomie jeszcze nie zastąpi. Lecz żywe słowo powinno mieć miejsce przede wszystkim wtedy, kiedy idzie o stronę emocjonalną pracy, kiedy np. mówiąc o Wawelu i podając dzieciom wiadomości o tym temacie — pragniemy wykrzesać w dzieciach uczucie szacunku i pietyzmu dla tej kolebki kultury Polski; jest to cel raczej wychowawczy, aniżeli ściśle dydaktyczny, i jako środek do tego celu wiodący powinno być wykorzystane przede wszystkim żywe słowo. Drugi wypadek, kiedy słowo nauczyciela powinno mieć pierwszeństwo przed źródłem książkowym, to konieczność powiązania wiadomości, zdobytych w różny sposób o kilku tematach, stanowiących pewną całość. Poza tym — na plan pierwszy wysuwa się książka jako źródło, z którego należy czerpać wiadomości geograficzne. Pamiętajmy, że nauka geografii występuje w IV klasie po krótkim okresie, w którym dzieci uczyły się przyrody; należy wnioskować, że dzieci już się trochę zapoznały z metodą pracy w wykorzystywaniu podręcznika, więc ta forma pracy nie jest już nowa i może być stosowana częściej i swobodniej, aniżeli dotychczas. Można więc określić to w ten sposób: od początku roku szkolnego do połowy listopada dzieci uczą się przyrody i wykorzystują podręcznik przede wszystkim jako powtórzenie i przypomnienie materiału, opracowanego na lekcjach w szkole, oraz jako powiązanie materiału, zdobytego na lekcji z tekstami, znajdującymi się w książce; przechodząc w połowie listopada do nauki gegrafii, uczniowie wykorzystują już podręcznik jako obok żywego słowa bardzo ważne źródło zdobywania wiadomości rzeczowych, by z czasem wykorzystywać podręcznik jako jedyne źródło w poszukiwaniu wiedzy.

Materiał naukowy, zawarty w grupie I, to materiał po-

gadankowy, to pewnego rodzaju obrazki z życia; stąd też i sposób przedstawienia tego materiału w podręcznikach do nauki geografii przypomina w wielu wypadkach niektóre ustępy w wypisach polskich. Jest to więc forma literacka dla dzieci łatwo przystępna, wobec czego czytanie tego rodzaju tekstów nie nastręcza dziecku poważniejszych trudności, a wyszukiwanie wiadomości rzeczowych w tych tekstach jest bardzo podobne do wyszukiwania odpowiedzi na specjalnie skonstruowane pytania, za pomocą jakich nauczyciel przeprowadza analizę czytanki na lekcji języka polskiego. Ilość i rodzaj pytań musi nauczyciel ustalić przed rozpoczęciem lekcji; wprawdzie w toku pracy pytania te mogą ulec zmianie, lecz ich trzon pozostanie w układzie, przez nauczyciela przygotowanym. Po zaznajomieniu dzieci z całością tekstu, najczęściej za pomocą czytania przez nauczyciela, nauczyciel wysuwa pytania — jako zagadnienia — i poleca na każde pytanie znaleźć w książce odpowiedź. Dzieci czytają po cichu, oczywiście małe urywki tekstu, te mianowicie urywki, które zawierają odpowiedź na pytania, a które nauczyciel musi niejednokrotnie wskazać, po czym następuje sprawozdanie z przeczytanego urywka. Pytania mogą być — podczas wyszukiwania na nie odpowiedzi — zapisywane na szkolnej tablicy: po przeczytaniu w ten sposób całości i wyszukaniu odpowiedzi na wszystkie pytania, dzieci czytają całość pytań i dają krótką odpowiedź na wszystkie pytania razem. Praca ta może być powtórzona w domu — w ten sposób, że dzieci zapisują te pytania, a w domu czytają tekst jeszcze raz i ponownie wyszukują odpowiedzi. Jest to jednak sposób nadający się do wykorzystywania tylko w warunkach specyficznych, np. gdy klasa jest słabo zaawansowana i zachodzi konieczność dopilnowania, by dzieci materiał ten przerobiły gruntownie. Częściej natomiast należy dać na tę samą czytankę 2 — 3 inaczej sformułowane pytania i polecić po ponownym przeczytaniu czytanki (geograficznej) dać odpowiedź

na te nowe pytania. (Uwaga: różne sposoby wykorzystywania podręcznika w tego rodzaju lekcjach zostały podane w części szczegółowej).

Druga grupa materiału wyróżnia się tym, że tutaj trzeba dzieci zapoznać z mapą jako pomocą naukową. Sposób potraktowania tego materiału naukowego w podręczniku jest już inny: przeważają tutaj pytania, mające ucznia naprowadzić na pewne wnioski, których zebranie da mu pojęcie o mapie. Te pytania niewątpliwie będzie stawiał nauczyciel na lekcji geografii, prowadzonej w szkole, co znaczy, że każdą jednostkę lekcyjną z tej grupy można przeprowadzić bez pomocy podręcznika, posługując się jedynie planami szczegółowymi i dużą mapą szkolną na lekcji. W tym wypadku pozostałoby jedynie polecić dzieciom przeczytać po opracowaniu danej lekcji odpowiedni ustęp w podręczniku i skojarzyć treść lekcji z treścią tego ustępu. Lecz byłoby to za mało: materiał ten jest znacznie więcej od poprzedniego suchy, stąd dziecko prawdopodobnie nie będzie go czytało z zainteresowaniem, a wobec tego istnieje możliwość, że nie będzie go czytało w ogóle. Znacznie więc lepiej uczyni nauczyciel, jeśli lekcję oprze na podręczniku i mapkach, znajdujących się w tym podręczniku obok tekstów (ustępów). Dzieci czytają wtedy pytania, zawarte w podręczniku, i odrazu, studiując załączoną obok mapkę, wyszukują odpowiedzi na te pytania; po przerobieniu w ten sposób kilku pytań, — nauczyciel za pomocą odpowiednio przeprowadzonej rozmowy uzupełni i zbierze w pewną całość zdobyte w ten sposób wiadomości dzieci. Sposób ten uważamy za normalne przedłużenie poprzednio stosowanego sposobu wyszukiwania odpowiedzi na pytania, stawiane przez nauczyciela; praca zmieniła się o tyle, że pytania stawia już nie nauczyciel, lecz podręcznik, co jest — jak to widać wyraźnie — znacznym krokiem naprzód w kierunku racjonalnego wykorzystania podręcznika.

W końcu trzecia grupa materiału. Tutaj mamy połączo-

ne oba sposoby, które dotychczas występowały oddzielnie: wyszukiwanie w tekście odpowiedzi na pytania, stawiane przez nauczyciela, i na pytania, stawiane przez podręcznik. Czytając mapę Polski, uczeń musi nauczyć się wyszukiwać wiadomości rzeczowe jednocześnie w podręczniku i na mapie. W tym celu znajdują się w podręczniku na początku każdej czytanki (ustępu) pewne polecenia, które uczeń musi wykonać, zanim przejdzie do czytania właściwego tekstu. A że ten tekst — to przecież zbiór wiadomości rzeczowych o danym temacie, przeto musi uczeń wykonać dwie prace: 1. wykonać pewne polecenia autora podręcznika; 2. wyszukać odpowiedzi na pytania, które mu postawi nauczyciel — jako odpowiedniki wiadomości rzeczowych, podanych w danej czytance w formie zdań oznajmujących. Przykład (z podręcznika J. Wernerowej: Poznawajmy przyrodę i nasz kraj, str. 154 — 155):

Polecenia autora do wykonania:	*Ewentualne pytania pomocn. nauczyciela:*
Znajdź źródła Wisły na południowym zachodzie swej mapy! Uważaj, w którą stronę świata płynie Wisła i w którą zakręca!	Jak płynie Wisła od Oświęcimia?
Znajdź miasto Oświęcim! Narysuj tu maleńką łódeczkę: i t. d.	

Tak zorganizowana praca ucznia da w wyniku, prócz tych wiadomości rzeczowych, które — jako wskazane przez program — znajdują się w podręczniku, umiejętność posługiwania się podręcznikiem, a więc jednocześnie: czytankami geograficznymi, mapami, a w końcu też ilustracjami, które są zamieszczone w każdym podręczniku. Nie trzeba chyba dodawać jak wielką przysługę takie

racjonalne wykorzystywanie podręcznika w klasie IV odda — nauczaniu geografii i w klasach starszych.

B. Z kolei przejdziemy do omówienia roli podręcznika w nauczaniu języka polskiego.

Program języka polskiego dla klasy IV zbudowany jest tak, jak i dla klas poprzednich: na pierwszym planie znajduje się mówienie, potem pisanie i czytanie, następnie ćwiczenia i w końcu tematy ćwiczeń. Wynika z tego, że czytanie jako forma pracy nie może jeszcze w klasie IV być wykorzystywane w takim zakresie, jak to ma miejsce w klasach starszych, kiedy technika czytania została już całkowicie opanowana i większość tematów dostarczana jest przez różnego rodzaju lekturę. Stąd też czytanie jest tutaj działem pracy niejako pomocniczym dla mówienia i pisania; czytanki (ustępy) są raczej rozwinięciem i ilustrowaniem tematów, opracowywanych w mówieniu, aniżeli samodzielnym opracowaniem tematów. W związku z tym i sposób wykorzystywania czytanek (ustępów) w opracowywaniu tematów ideoworzeczowych musi być taki, jaki uważaliśmy za właściwy dla klas poprzednich, a podany przez nas w przewodniku na kl. III. Prawdopodobnie jednak będziemy dobrze zrozumieni, jeśli dodamy, że sposób ten coraz to więcej będzie się zbliżał do sposobu, właściwego klasom starszym, a polegającego na wyszukiwaniu tematu w samej czytance i analizowaniu tego tematu — przy opanowanej przez dzieci technice czytania. Sposób ten zilustrujemy zresztą w części szczegółowej, jako występujący już od czasu do czasu i w klasie IV.

Znacznie natomiast ciekawszym dla klasy IV zagadnieniem jest sprawa podręczników do ćwiczeń językowych: ortograficznych i gramatycznych.

Władze Szkolne stoją na stanowisku, że w nauczaniu języka w kl. IV nauczyciel nie potrzebuje się posługiwać specjalnym zbiorem ćwiczeń do nauki ortografii i gramatyki; stanowisku temu daje wyraz Ministerstwo przez

niezamieszczanie tego rodzaju podręczników w urzędowych spisach podręczników i pomocy naukowych, dozwolonych do użytku w szkołach powszechnych. Piszący te słowa miał jednak sposobność słyszeć niejednokrotnie narzekania nauczycielstwa na ten stan rzeczy, narzekania, motywowane przez nauczycielstwo tym, że nie mając w ręku odpowiedniego zbioru ćwiczeń, nauczyciel nie może zrealizować pomyślnie tej części programu naukowego, a uczniowie nie mogą opanować ortografii i gramatyki w zakresie, przez program przepisanym. Ażeby zagadnienie to rozważyć, trzeba zastanowić się nad istotą podręcznika tego rodzaju, t. j. zawierającego szereg tekstów do ćwiczeń w kierunku opanowania techniki wyrażania się, i nad ewentualną rolą tego rodzaju podręcznika w szkole powszechnej w ogóle, a w kl. IV w szczególności. Dla przykładu weźmiemy podręcznik do nauki ortografii, jako bardziej typowy — i zdaniem nauczycielstwa bardziej potrzebny.

Opanowanie techniki wyrażania się tego rodzaju, jak ortografii, poprawnego pisania, może odbywać się dwiema metodami: bądź okolicznościowo, bądź też systematycznie. Jeśli uczący się opanowuje mowę ustną i piśmienną jednocześnie, np. język obcy, to niewątpliwie za jedynie racjonalną metodę opanowywania ortografii tego języka należy uznać metodę systematycznego opanowywania jej reguł. Jeśli jednak ortografię języka ojczystego opanowuje dziecko, które mowę ustną ma opanowaną w stopniu bezwzględnie większym, aniżeli w piśmie, to zagadnienie zaczyna się komplikować przez to, że trzeba się poważnie zastanowić, czy dziecko w w danym wieku jest zdolne do systematycznego przyswajania sobie reguł ortograficznych, będących przecież odpowiednikami pewnych zjawisk językowych, które powinny być zanalizowane.

Co jest istotą nauki systematycznej pisowni, a co okolicznościowej?

Jeśli celem lekcji języka polskiego uczynimy: nauczyć dzieci, że po spółgłoskach **g, ch, k, b, p** i t. d. piszemy **rz,** a nigdy **ż,** to możemy do osiągnięcia tego celu zmierzać dwiema drogami:

1. Mając już opracowaną pod względem treści jakąś czytankę, w której jest kilka lub kilkanaście wyrazów **rz** po wymienionych spółgłoskach, wypisujemy te wyrazy względnie też stosujemy je w zdaniach, by przez to dzieci samodzielnie doszły do wniosku (a może też tylko do podświadomego wyczucia zjawiska?), że po tych spółgłoskach („literach") piszemy **rz,** nie zaś **ż.**

2. Niezależnie od czytanego względnie omawianego na poprzedniej lekcji tematu podajemy dzieciom kilka zdań, zawierających wyrazy, w których **rz** następuje po wymienionych spółgłoskach. Tekst ten dzieci odczytują i analizują, po czym wysnuwają wniosek, że **rz** piszemy po spółgłoskach i t. d.

Która z tych dwu dróg jest właściwsza?

Niewątpliwie z punktu widzenia ortografii jako dyscypliny naukowej właściwsza jest metoda druga. Tekst, który dzieciom podany jest do zanalizowania, został ułożony specjalnie pod kątem widzenia potrzeb ortografii — tej mianowicie lekcji, o którą idzie. Nauczyciel wie, że uczniowie muszą dojść do przekonania, że istotnie reguła taka istnieje, bo ilość przykładów w podanym tekście ilustruje to niezaprzeczalnie. Lecz metoda ta wymaga przede wszystkim odpowiedniego poziomu uczącego się: musi on umieć patrzeć na tekst do czytania nie pod kątem zawartej w tym tekście treści rzeczowej, lecz pod kątem treści językowej; musi abstrahować od tego, o czym się w danym tekście mówi, w momencie analizy tekstu — zwrócić uwagę jedynie na to, jak tekst został napisany. Poza tym metoda ta ma tę słabą stronę — w zastosowaniu do uczniów szkoły powszechnej, — że operuje materiałem językowym sztucznym. Uczniowie niejednokrotnie dochodzą do przekonania, że zjawiska językowe, na podstawie

analizy których dochodzi się do danych reguł ortograficznych, istnieją w pewnych specjalnie spreparowanych przykładach, a są natomiast niedostrzegalne w mowie żywej, — a więc w takiej, w jakiej się porozumiewamy, w jakiej są pisane utwory literackie i t. d.

Dlatego też z punktu widzenia psychiki uczącego się — zwłaszcza, jeśli tym uczącym się jest dziecko — bez porównania właściwszą jest metoda pierwsza. Analiza językowa danego tekstu poprzedzona została tutaj przez analizę rzeczową: uczeń zna już treść czytanki dobrze, już ją przyswoił sobie, wie, że to mowa taka, jaką się mówi zawsze, nie jakaś sztuczna. Łatwiej mu już teraz czynić analizę językową tego tekstu, zwłaszcza, że jest to pewnym urozmaiceniem po analizie rzeczowej. Ma jednak ta metoda tę wadę, że uzależnia zjawiska językowe od doboru treści rzeczowej: nie w każdej przecież czytance znajdzie się ilość wyrazów z **rz** po spółgłoskach, taka, by mogła posłużyć za podstawę do analizy językowej i do wysnucia z tej analizy wniosku. Trzeba niejednokrotnie z tematem ćwiczenia ortograficznego poczekać, aż się natrafi na taką czytankę, w której będzie odpowiedni (pod względem ortograficznym) materiał. Stąd też nazwa i istota tej metody: opracowuje się w niej materiał ortograficzny okolicznościowo — w zależności od tego, czy i kiedy ten materiał występuje w czytanych urywkach.

Stosując metodę drugą (systematyczną), posługujemy się specjalnym podręcznikiem do nauki ortografii, ułożonym tak, by wszystkie reguły ortograficzne były opracowane w pewnej kolejności, przy czym kolejność ta dyktowana jest stopniem trudności, tkwiącym w tych regułach i odpowiadających im zjawiskach językowych. Są wprawdzie wypadki, kiedy nauczyciel nie posługuje się podręcznikiem, którego też dzieci nie mają; wtedy jednak nauczyciel sam układa ćwiczenia według pewnego kursu systematycznego i daje te ćwiczenia dzieciom — bądź pisząc je na tablicy, bądź też na oddzielnych kartkach dla

wszystkich uczniów. Jest to jednak niczym więcej, jak tworzeniem podręcznika przez nauczyciela, a czy to jest lepsze, aniżeli posługiwać się gotowym podręcznikiem, ułożonym przez autora-specjalistę i zatwierdzonym przez Komisję Ocen — to inna sprawa. W każdym razie, przy tej drugiej metodzie, przy systematycznym doborze materiału ortograficznego, dzieci opracowują ten materiał niezależnie od treści rzeczowej opracowywanych tekstów.

Ogółem rzecz biorąc, można powiedzieć, że metoda okolicznościowa właściwsza jest dziecku, które nie ma jeszcze zdolności wyabstrahowania treści językowej od treści rzeczowej danego tekstu, metoda zaś systematyczna właściwsza jest człowiekowi dorosłemu — inteligentnemu, który zdolny jest czytając pewien tekst zwrócić uwagę wyłącznie na stronę językową z pominięciem strony rzeczowej. W szkole powszechnej można stosować metodę systematyczną w klasach starszych — od kl. V poczynając; w tych też klasach urzędowy spis podręczników i pomocy naukowych przewiduje wprowadzenie oddzielnych książeczek do nauki, zawierających zbiór ćwiczeń ortograficznych. W klasach natomiast młodszych należy stosować metodę okolicznościową, a więc praca powinna być zorganizowana bez podręcznika.

Ma to swe uzasadnienie: a) w psychice dziecka, b) w programie naukowym.

Psychika dziecka młodszego, jak to już mówiliśmy, nie jest jeszcze zdolna do zwrócenia uwagi na stronę językową czytanego utworu z pominięciem treści rzeczowej. Nawet po opracowaniu strony rzeczowej, po dokładnym jej przyswojeniu, dziecko, wykorzystując ten tekst do ćwiczenia ortograficznego, nastawione jest przede wszystkim na treść rzeczową: wobec tego analiza językowa danego tekstu może tutaj być zastosowana w minimalnym tylko zakresie. Każde ćwiczenie w pisaniu jest w klasach młodszych przede wszystkim samym pisaniem, a więc czynnością, umotywowaną nie potrzebą opanowa-

nia pewnej reguły ortograficznej, lecz zwyczajną potrzebą ruchu, pracy. Dopiero w klasach starszych dziecko jest już o tyle przyzwyczajone do szukania w czytanym czy też w ogóle opracowywanym tekście czegoś więcej poza treścią rzeczową, że może od tej treści rzeczowej abstrahować. Poza tym dziecko jest w starszym wieku przyzwyczajone do pracy, której jedynym celem nie jest tylko potrzeba ruchu, lecz zdobycie pewnej wiedzy czy też umiejętności. Pisze więc dany tekst, bo wie, że pisząc — czegoś się nauczy, że zdobędzie pewną nową umiejętność.

Praca więc w dziedzinie ortografii ma w klasach młodszych charakter wybitnie praktyczny, podczas gdy w klasach starszych ma już charakter zorganizowanego wysiłku w kierunku systematycznego opanowania znajomości pisowni. Stąd też program języka polskiego w dziale „pisanie" w klasie IV powiada: „Przepisywanie tekstów i pisanie z pamięci wyrazów i krótkich, łatwych zdań, pisanie ze słuchu tekstów, zawierających przede wszystkim podany poniżej materiał ortograficzny", a w klasie V: „„Przepisywanie tekstów i pisanie z pamięci wyrazów i łatwych zdań jako ćwiczenie ortograficzne. Pisanie ze słuchu, jako sprawdzian znajomości pisowni." Jest w tym różnym ujęciu ta zasadnicza różnica, że w klasie IV program nie przewiduje ćwiczenia ortograficznego jako osobnego pisania, mającego wyłącznie cele w dziedzinie ortografii: w tej klasie pisanie — to pisanie w ogóle, mające na celu wszystkie rodzaje celów pisania, a więc zarówno i w dziedzinie ortografii, jak i stylu piśmiennego, jak i — w końcu — kaligrafii. W kl. V natomiast program wprowadza już pisanie jako ćwiczenie ortograficzne, obok innych lekcyj pisania, mających inne cele — przede wszystkim opanowanie stylu piśmienego.

Inna rzecz, że w klasach młodszych (w tej liczbie i w klasie IV), pisząc cokolwiek — dziecko opanowuje przy tej sposobności również pisownię; to opanowywanie jednak pisowni nie jest systematyczne, lecz przygodne.

Dziecko w przepisywanym czy też inaczej opracowywanym materiale tekstowym spotyka się nie tylko z tym materiałem ortograficznym, który program przewiduje jako obowiązujący dla danej klasy, lecz również z innym materiałem, którego nie analizuje. Rzecz jasna, że dziecko przyzwyczaja się do poprawnego pisania tego materiału i — w dobrze zorganizowanej pracy — ma opanowaną pisownię nietylko w zakresie, przewidzianym dla danej klasy przez program, lecz również w zakresie, przewidzianym dopiero dla klas starszych. Np. pisownię końcówek deklinacyjnych *-ym, -ymi,* który to materiał przewidziany jest w programie kl. V, dzieci niejednokrotnie opanowują już w klasie IV, aczkolwiek nauczyciel nawet nie zwracał ich uwagi na te końcówki, albo też jeśli zwracał — to jedynie przygodnie. Opanowują ten materiał bez analizy danych zjawisk językowych, a jedynie przez praktyczne zetknięcie się z nim. Dopiero w klasie V ten sam materiał będzie opracowywany jeszcze raz, lecz wtedy już drogą jego językowej analizy; wtedy też praktyczna znajomość pisowni końcówek deklinacyjnych będzie przez dzieci wykorzystana na lekcji ortografii, gdyż dzieci uświadomią sobie, że pisze się tak, a nie inaczej z tych, a nie innych powodów. To więc, co zostało w latach poprzednich zdobyte praktycznie i okolicznościowo — otrzyma teraz ugruntowanie w świadomie przeprowadzonej analizie zjawisk językowych i w pracy systematycznej.

W świetle powiedzianego powyżej staje się zupełnie zrozumiałe, że praca nad opanowaniem ortografii w klasach młodszych (w tej liczbie i w klasie IV) może być prowadzona tylko okolicznościowo i bez systematycznie ułożonego podręcznika. Celem bowiem lekcyj pisania w klasie IV nie jest nauka ortografii, jako systematycznie prowadzone lekcje, zmierzające do opanowania przez dziecko reguł ortograficznych, lecz celem pisania jest sama technika pisania, a przez to zetknięcie się z materiałem ortograficznym, który dopiero w klasach starszych będzie

w sposób nieco więcej zbliżony do naukowego wykorzystany i pogłębiony.

Przy tej sposobności chcielibyśmy zwrócić uwagę, że jedynym podręcznikiem, który mógłby w klasie IV na lekcjach pisania być wykorzystany, byłby taki podręcznik ortografii, w którym ćwiczenia ortograficzne byłyby ułożone nie według kursu ortografii, lecz według treści rzeczowej ćwiczeń. Mogłoby to wyglądać tak, że po każdej czytance (ustępie), który dzieci wraz z nauczycielem będą czytały, znalazłyby się krótkie ćwiczenia w pisaniu, zawierające materiał stylistyczny, a obok tego również ortograficzny, taki jednak, jaki występuje w danej czytance. Ułatwiłoby to pracę nauczyciela o tyle, że nie potrzebowałby wysilać się na parafrazowanie tekstu czytanki i dostosowanie jej do celów pisania, lecz z drugiej strony ograniczałoby znacznie samodzielność nauczyciela i dzieci. I jeszcze jedno: wtedy autor ćwiczeń piśmiennych musiałby mieć pewność, że zamieszczone w wypisach czytanki (ustępy) będą przez nauczyciela i dzieci wykorzystywane w takim porządku, w jakim zostały w książce zamieszczone, a nie w innym. Nie trzeba chyba dodawać, że byłoby to dalszym i jeszcze poważniejszym ograniczeniem samodzielności nauczyciela i dzieci.

Przyjmujemy więc za zupełnie właściwe postawienie sprawy, że w klasie IV nie posługujemy się podręcznikiem do nauki ortografii. Dodać do tego trzeba, że nie posługują się podręcznikiem dzieci, gdyż nauczyciel może i powinien w pracy swej posługiwać się jakimś podręcznikiem, w rodzaju np. książeczek St. Jodłowskiego (St. Jodłowski: Ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne dla III klasy szkoły powszechnej i dla klasy IV szkoły powszechnej, Książnica-Atlas).

Wszystko powiedziane o podręczniku do nauki ortografii odnosi się również do podręcznika do nauki gramatyki w klasie IV. Przy tym pragniemy podkreślić, że: 1. analizowanie zjawisk językowych w celu wysnuwania

wniosków jest jeszcze trudniejsze, a więc wymagające jeszcze większego wyrobienia dzieci, aniżeli w odniesieniu do ortografii, 2. program nauki języka polskiego jeszcze wyraźniej podkreśla różnicę w ujmowaniu materiału naukowego gramatycznego w klasach niższych (praktyczne rozpoznawanie i t. d.) i w klasach wyższych (nauka o wyrazie, nauka o zdaniu).

Pozostaje więc w dziedzinie języka polskiego w klasie IV jedyny podręcznik — czytanka czy też wypisy. Jest to zbiór różnego rodzaju tekstów literackich, które na lekcjach będą w różny sposób wykorzystywane. Rzecz jasna, nie wszystkie ustępy muszą być w pracy dzieci uwzględnione i nie każdy w jednakowy sposób, gdyż właśnie podręcznik tego rodzaju, co wypisy, jest typowym zbiorem materiałów do ćwiczeń, przy czym uwzględnianie czy też nieuwzględnianie niektórych tekstów pozostawione jest do swobodnego uznania nauczyciela. Pod tym względem podobny jest ten podręcznik do zbioru np. piosenek, z których może być wykorzystana każda, lecz nie znaczy to, że każda wykorzystana być musi.

Nieco inaczej przedstawia się sprawa z podręcznikiem do nauki arytmetyki i początków geometrii. Podręcznik ten zawiera również przede wszystkim materiały do ćwiczeń; kolejność jednak tych ćwiczeń jest z góry przewidziana i nie może być przez nauczyciela dowolnie zmieniana. Powodem tego jest specyficzny charakter matematyki jako dyscypliny naukowej, wymagający systematycznego przerabiania poszczególnych etapów materiału. Poza tym jednak podręcznik ma tę cechę, że obok systematycznie ułożonych ćwiczeń zawiera pewne prawdy matematyczne, podane w sposób dla dziecka dostępny. Przerobienie więc wszystkich znajdujących się w podręczniku ćwiczeń wraz z uważnym przeczytaniem tych prawd — da w sumie zdobycie odpowiedniej dozy umiejętności i opanowania potrzebnej sprawności rachunkowej.

Ma więc podręcznik do nauki arytmetyki i geometrii pewne swoiste cechy. Nie jest podręcznikiem do nauki teorii rachunkowej, gdyż nawet te prawdy matematyczne, które w nim są zawarte, występują tylko w oparciu o szereg odpowiednio zebranych ćwiczeń; i nie jest z drugiej strony tylko zbiorem materiałów do ćwiczeń, gdyż ćwiczenia te zostały uzupełnione przez te właśnie prawdy. Jest więc ten podręcznik istotnie podręcznikiem do nauki całokształtu materiału programowego i tak go też należy traktować.

Jakie są możliwości wykorzystania podręcznika do nauki arytmetyki i geometrii w klasie IV?

Uważamy, iż rola podręcznika tego polega na:

a) dostarczeniu dzieciom systematycznie ułożonych ćwiczeń, po przerobieniu których dzieci utrwalą pewne działanie arytmetyczne według wskazówek, uzyskanych od nauczyciela na lekcji w szkole, a przez to opanują pewien dział programowego materiału,

b) dostarczeniu dzieciom tak pomyślanych ćwiczeń, w wyniku przerobienia których dzieci zapoznają się z metodą samodzielnego opracowywania materiału rachunkowego, a w związku z tym z metodą samodzielnego dochodzenia do wysnuwania pewnych twierdzeń naukowych.

Wiąże się to z metodą pracy na lekcjach arytmetyki i geometrii w kl. IV. Uważamy za podstawowe dwa sposoby opracowywania przez dzieci materiału programowego: a) dzieci pod kierunkiem nauczyciela w szkole przerabiają kilka ćwiczeń, dochodzą do wniosku, że dane działanie należy wykonywać w taki, a nie inny sposób, po czym wniosek ten stwierdzają i działanie utrwalają przez przerabianie dalszych ćwiczeń, b) dzieci przerabiają z podręcznika szereg ćwiczeń, w wyniku czego samodzielnie przychodzą do przekonania, że dane działanie wykonywać należy w taki, a nie inny sposób, po czym na lekcji głośnej składają jedynie przed nauczycielem sprawozdanie z samodzielnie zdobytej umiejętności wykonywania działania arytmetycznego i na dalszych ćwiczeniach utrwalają tę umiejętność.

Oba te sposoby zostały w podręcznikach do nauki arytmetyki uwzględnione. Przeważająca ilość w podręcznikach to właśnie materiał, który ma służyć do utrwalania umiejętności, zdobytych wspólnym wysiłkiem dzieci pod kierunkiem nauczyciela; prócz nich jednak są też ćwiczenia, pomyślane jako materiał do pracy samodzielnej ucznia. Okoliczność, że przeważają w podręcznikach ćwiczenia do pracy wspólnej na lekcjach pod kierunkiem nauczyciela, ma swe uzasadnienie w tym, że poziom umysłowy dzieci nie pozwala jeszcze na zbyt częste wykorzystywanie drugiej metody, metody samodzielnego zdobywania umiejętności przez dzieci.

Pozostałoby jeszcze omówić możliwości stosowania w nauczaniu w kl. IV podręczników do nauki przedmiotów wyłącznie technicznych, jak śpiew, rysunek, zajęcia praktyczne, ćwiczenia cielesne. Zasadnicze pytanie, czy są do pomyślenia w ogóle w nauczaniu tych przedmiotów podręczniki, należy potraktować w sposób następujący: niewątpliwie, w nauczaniu np. rysunku podręcznik może być wykorzystywany jako wybitna pomoc w pracy nad opanowaniem przedmiotu, z tym jednak zastrzeżeniem, że celem nauczania tego przedmiotu będzie zdobycie wiadomości naukowych z dziedziny rysunku — np. teorii perspektywy. Nie ma to jednak miejsca i zastosowania w szkole powszechnej nie tylko w kl. IV, lecz w ogóle w szkole powszechnej. To samo odnieść należy również do nauki innych wymienionych przedmiotów technicznych. Jedynie w nauce śpiewu podręcznik byłby dopuszczalny, lecz podręcznik, pomyślany jako zbiór piosenek, pod względem treści rzeczowej, w nich występującej, i pod względem techniki muzycznej dostosowany do wymagań programu. Byłoby to jednak poważnym ograniczeniem samodzielności nauczyciela, który na tym poziomie piosenkami ilustruje różne tematy, a nie dałoby dzieciom tak wielkich korzyści,

by wprowadzenie tego podręcznika do szkoły miało być uważane za konieczne lub nawet bardzo pożądane. Stąd też uważamy, że bez tego podręcznika można się również obejść.

ROZDZIAŁ CZWARTY

POMOCE NAUKOWE W KLASIE CZWARTEJ

Rola pomocy naukowych w nauczaniu. Zestawienie pomocy naukowych, potrzebnych w nauczaniu poszczególnych przedmiotów.

Poprzedni rozdział poświęciliśmy omówieniu konieczności stosowania w klasie IV podręczników w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Lecz, jak wiemy, podręcznik jest najważniejszą wprawdzie, ale jednak nie jedyną pomocą w naczaniu. Dlatego też rozdział niniejszy poświęcamy omówieniu pomocy naukowych — tych przynajmniej najważniejszych, bez których posiadania uważamy realizowanie programów naukowych za pracę bardzo utrudnioną.

W naszym przewodniku do kl. I wskazaliśmy, co zaliczamy do pomocy naukowych, i twierdziliśmy, że pod pojęcie „pomocy" podciągamy zarówno narzędzia do pracy ucznia, jak i materiały do pracy. Tutaj należałoby jeszcze dodać: również mapy, książki, obrazy i t. p. przedmioty, za pomocą których uczeń rozszerza swe wiadomości o opracowywanych tematach, a więc i te, które powinna posiadać szkoła, jak i te, które powinien posiadać w ręku każdy uczeń.

Jak wielką rolę spełniają pomoce w pracy szkolnej ucznia — o tym chyba nie trzeba nikogo przekonywać. Nieraz da się słyszeć opinię nauczycielstwa, że program pewnego przedmiotu w pewnej klasie nie jest do zrealizowania — właśnie z powodu braku odpowiedniej ilości pomocy naukowych. Nie wątpimy, że nie wszystkie te opinie są słuszne — prawdopodobnie często są nieco przesadzone; mimo to jednak uważamy, iż istotnie od racjonalnego zaopatrzenia klasy w odpowiednią ilość i jakość pomocy uzależnione są

w znacznej mierze wyniki pracy nauczyciela i ucznia. Dlatego też w rozdziale niniejszym zajmiemy się krótkim omówieniem najważniejszych pomocy, ze wskazaniem, jak wykonać niektóre z nich, zwłaszcza te, które nie wymagają wielkiego wkładu pieniężnego.

Przede wszystkim więc uważam, że każde dziecko powinno posiadać podręczniki, te mianowicie, które w rozdziale poprzednim zakwalifikowaliśmy jako konieczne w nauczaniu. Jesteśmy zdania, że inne podręczniki, jak np. do nauki pisowni, nie są konieczne; uważamy, że należy raczej liczbę podręczników ograniczyć do najkonieczniejszych (wypisy polskie, arytmetyka, geografia z przyrodą), nie wprowadzając podręczników zbytecznych, lecz podręczniki wybrane powinny być w klasie w dostatecznej ilości. Za zadawalający uważamy taki stan, kiedy każde bez wyjątku dziecko ma w ręku podręcznik.

Z tym się wiąże zagadnienie zaopatrzenia biblioteki szkolnej w podręczniki szkolne. Uważamy, że każda szkoła dąży do tego, by w swej bibliotece posiadać pewną ilość podręczników, przez dzieci używanych, aby z początkiem roku wypożyczyć je dzieciom niezamożnym. Dobrze jest, jeśli szkoła, nie zmieniając przez kilka lat podręczników i powiększając rok rocznie ich zapas w bibliotece, dochodzi z czasem do tego, że ma tyle podręczników szkolnych, ile dzieci jest w szkole: wtedy można każdemu dziecku bez względu na stan majątkowy jego rodziców wypożyczyć ze szkoły podręcznik do nauki, a z drobnych opłat za korzystanie z tych podręczników powiększać stale ich ilość oraz nabywać nowe na miejsce zniszczonych. Takie wypożyczanie podręczników wszystkim dzieciom ma tę dobrą stronę, że wtedy zanika różnica pomiędzy dzieckiem bogatym a ubogim, bo każde w jednakowej mierze korzysta ze wspólnej składnicy-wypożyczalni. Lecz, jak powiedzieliśmy, nieodzownym warunkiem tego jest niezmienianie podręczników przez dłuższy czas.

Bogatsze szkoły postępują jeszcze inaczej w tej sprawie.

Oto obok podręczników, które używane są przez dzieci, starają się mieć w bibliotece pewną ilość egzemplarzy wszystkich innych podręczników, dozwolonych do nauki w danej klasie dla danego przedmiotu. Przykład: w klasie IV dzieci mają czytankę Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny; ma ją każde dziecko, jako nieodzowną pomoc w pracy codziennej. Prócz tego jednak szkolna biblioteka posiada komplet z 30—40 podręczników do polskiego innych autorów, a więc Grotowskiej i Klingerowej, Gutry oraz Tynca i Gołąbka. Sposób wykorzystania tych zapasowych podręczników jest następujący: od czasu do czasu nauczyciel uważając, że do opracowania danego tematu znajdzie lepszy materiał czytankowy w podręcznikach Grotowskiej lub Tynca, aniżeli w podręczniku Kubskiego, przynosi ze sobą na lekcję języka ze składnicy szkolnej tę czytankę, rozdaje ją dzieciom i prowadzi lekcję z tego podręcznika. Jeśli temat został opracowany względnie zilustrowany materiałem czytankowym podczas lekcji w klasie, dzieci po lekcji zwracają podręczniki, które też wędrują z powrotem do szafy bibliotecznej. Jeśli natomiast temat wymaga wykończenia go w domu, dzieci otrzymują podręczniki do domu i dopiero po kilku dniach zwracają je nauczycielowi. Sposób ten może mieć zastosowanie zarówno w nauczaniu języka polskiego, gdzie jest doskonałym urozmaiceniem pracy dzieci, gdyż ustępy, zawarte w nieznanej im książce, zawsze stanowią pewien środek zainteresowania, jak również w nauce geografii i przyrody, gdzie ten sam temat może być w różnych podręcznikach różnie opracowany i za pomocą różnych ilustracyj zilustrowany, dzieci zaś mając możność korzystania z kilku podręczników w opracowaniu tego samego tematu, przyzwyczajają się do wykorzystywania różnych źródeł w zaspokojeniu żądzy wiedzy. Lecz znowu i tutaj trzeba podkreślić, iż nieodzownym warunkiem takiego zaopatrzenia szkoły w podręczniki jest niezmienianie przez pewien dłuższy okres czasu podręczników i systematyczne zbieranie ich — z jednej strony drogą dokupywania z początkiem każdego roku szkolnego, jak i drogą zbierania dobrowolnych ofiar w postaci podręczników od uczniów z końcem każdego roku szkolnego.

Ze sprawą zaopatrzenia szkoły w odpowiednią ilość podręczników wiąże się ściśle zagadnienie zaopatrzenia szkoły w odpowiednią ilość lektury pomocniczej. Już nawet na poziomie klasy IV dzieci muszą o pewnych tematach — zarówno rzeczowych, jak i ideoworzeczowych — mieć więcej wiadomości. Podręcznik szkolny jest pewnym minimum, które można dziecku udzielić; nie każdy zaś uczeń chce na tym minimum poprzestać. Trzeba więc dzieciom dać możność czytania ciekawie opracowanych książeczek, w których obok ciekawej fabuły znajduje się tło — geograficzne, przyrodnicze, historyczne — nadające się do uzupełnienia i rozszerzenia wiadomości dzieci. Jest to już zagadnienie zorganizowania czytelnictwa w szkole, zagadnienie, które uważamy za typowe dla klas starszych. Lecz trzeba pamiętać, że od właściwego postawienia tego zagadnienia już w klasach młodszych zależy stan rzeczy w klasach starszych. A że klasa IV ma wiele cech wspólnych z klasami starszymi, przeto zagadnienie to musi już być częściowo rozwiązane w tej klasie.

Nie zamierzamy rozwiązywać go na tym miejscu, gdyż uważamy je za zbyt obszerne i wymagające specjalnego opracowania. Zwracamy jedynie uwagę korzystających z niniejszego przewodnika Czytelników na konieczność zastanowienia się nad tym zagadnieniem i rozwiązania go, przy czym uważamy, iż rozwiązanie to powinno iść w kierunku: właściwego doboru książek do czytania (pod względem treści rzeczowej i poziomu — sposobu literackiego opracowania), techniki zorganizowania wypożyczania książek (udział w tej pracy dzieci klasy IV, pomoc uczniów klas starszych, ewent. samorządu uczniowskiego), a wreszcie — sposobów wykorzystania wiadomości, nabytych przez uczniów przez czytanie książek bibliotecznych.

Poza tym szkoła powinna posiadać odpowiednią ilość

obrazów ilustrujących różne sceny z życia ludzi, zwierząt, roślin i t. d. Wszystko to, co dzieci mają na lekcjach opracowywać, powinno być zilustrowane. Wiemy przecież, że klasa IV to jeszcze klasa niższa, gdzie obraz gra dużą rolę. Niewątpliwie, cały szereg tematów rzeczowych, np. przyrodniczych, powinien być opracowywany na podstawie nie ilustracji, lecz naturalnego okazu, tak samo, jak i cały szereg tematów ideoworzeczowych na lekcjach języka powinien być oparty o rzeczywistość. Mimo to jednak uważamy za potrzebne podsunięcie dzieciom obrazów ilustrujących te same tematy, np. przy omawianiu pewnego zwierzęcia czy rośliny obok okazu naturalnego dać dzieciom obraz, na którym zostały przedstawione to samo zwierzę względnie roślina. Korzyść z tego jest poważna: dziecko uczy się nie tylko materialnej wiedzy w stopniu większym, aniżeli przy wykorzystaniu wyłącznie okazu naturalnego, lecz poza tym uczy się porównywać okaz naturalny z obrazem i uzupełniać te różne pomoce naukowe. A dodać trzeba, że będzie to jednocześnie dobre przygotowanie dziecka do pracy w klasach starszych, gdzie coraz to częściej trzeba oprzeć pracę wyłącznie na obrazie.

Powinna mieć też szkoła mapę do nauki geografii i możliwie często ją stosować. Że w klasie IV dzieci mają się zapoznać z mapą Polski — o tym mówi bardzo wyraźnie program; na tym miejscu chcielibyśmy zastanowić się, jak ma w związku z tym być wykorzystana mapa w nauczaniu. Jesteśmy zdania, że dziecko w klasie IV powinno stykać się z mapą jak najczęściej, a w każdym razie częściej, aniżeli tylko na lekcjach geografii. Dziecku należy dać możność jak najczęstszego oglądania mapy; przeto mapa powinna znaleźć się w takim miejscu, gdzie dziecko ma możność swobodnego obserwowania jej i badania. Może to więc być klasa szkolna, o ile dzieci więcej czasu spędzają w klasie, aniżeli poza klasą, lecz uważamy to za niepraktyczne rozwiązanie sytuacji, gdyż — nawet, jeśli dzieci z jakichkolwiek względów spędzają przerwy w klasie, a nie poza salą lekcyjną

— mapa raczej przeszkadza dzieciom na lekcjach innych przedmiotów, aniżeli pomaga poza lekcjami. Uważamy natomiast za bardziej racjonalne wywieszenie mapy na korytarzu względnie w sali rekreacyjnej, a więc w tym miejscu, gdzie dzieci spędzają przerwy. Nie wszystkie dzieci na przerwach chcą i mogą bawić się; tym dzieciom mapa dostarczy ciekawego i pożytecznego zajęcia. A już w każdym razie nie należy mapy trzymać w szafie (w składnicy), pokazując ją dzieciom jedynie na lekcjach geografii: dziecko nie ma wtedy możności bliższego poznania mapy i w tych warunkach pomoc ta — tak ważna — nie będzie racjonalnie wykorzystana. Wprawdzie dzieci mają podobne mapki w podręcznikach i własne podręczne mapki, lecz doświadczenie uczy, że dzieci znacznie chętniej „studiują" dużą mapę szkolną, aniżeli własną mapkę, gdyż duża podaje więcej miejscowości, rzek — wogóle nazw, a poza tym jest przecież przedmiotem, którego się nie posiada stale, budzi więc ciekawość. I jeszcze jedno: szkoła powinna umożliwić dzieciom przyglądanie się nie tylko jednej mapie, takiej, jaką dzieci mają u siebie, lecz znacznie większej liczbie map. Nic nie szkodzi, że niektóre z tych map nie są na kl. IV przewidziane, a niektóre (np. mapa gospodarcza Polski, Europy czy świata) nie będą przez dzieci zrozumiane; uważamy, że nawet pobudzanie dzieci w ten sposób do znalezienia odpowiedzi na pytanie, co też ta mapa oznacza, a poza tym danie możności dzieciom znalezienia odpowiedzi na te pytania — daje bardzo dużo, bo daje przygotowanie do pracy w klasach późniejszych.

W związku z tym pozostaje pytanie, czy dzieci mają mieć mapki małe, np. mapki Polski fizycznej, czy też powinny poprzestać na mapie szkolnej i mapkach, zamieszczonych w podręcznikach. Uważamy, że mapa szkolna nigdy nie zastąpi mapy podręcznej: nawet wtedy, kiedy dziecko ma wiele możności obcowania z dużą mapą i zna ją względnie dobrze, to przecież niemożliwością jest tak mapę tę na lekcji wykorzystać, by każde dziecko z jednakową dokład-

nością widziało wszystkie szczegóły, na niej pokazywane. Na małej mapce, którą posiada pod ręką, zobaczy niewątpliwie lepiej; wprawdzie mała mapka zawiera mniej nazw, lecz w każdym razie tyle, ile wymaga opracowywany temat, a więc ilość wystarczającą. Niech więc każde dziecko posiada własną mapkę i niech się uczy wciąż — obie mapy — dużą, szkolną i małą, własną — porównywać i zestawiać. Następnie uważamy, że nie należy ograniczać się jedynie do mapek, zamieszczonych w podręczniku, który dzieci posiadają. Te mapy są zazwyczaj niekolorowe, a więc nie są (zwłaszcza w pojęciu dziecka) prawdziwymi mapami, a poza tym — jest to tylko pewien surogat, konieczny tam, gdzie dzieci absolutnie nie stać na inne mapki do nauki. Jeśli jednak możliwości finansowe na to pozwalają, dzieci powinny być zaopatrzone w atlasy geograficzne, zawierające prócz map, potrzebnych do nauki geografii w klasach starszych, również bardzo dokładne mapy Polski (Mały atlas geograficzny Romera). Będzie to pomoc naukowa, która dziecku się przyda również w klasach starszych.

Mówiąc o mapach do nauki geografii, pragnęlibyśmy zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania mapy obrazkowej historycznej. Jest to mapa Polski zawierająca obok granic Polski, rzek i nazw niektórych miejscowości, szereg obrazków, ilustrujących niektóre — najważniejsze — wydarzenia z dziejów Polski, umieszczonych obok miejscowości, w których miały miejsce. Rzecz jasna, w kl. IV nie opracowujemy dziejów Polski, nie zachodzi więc konieczność szczegółowego zaznajamiania dzieci z tymi wydarzeniami i miejscowościami, a jednak ze względu na to, że w klasie IV dzieci zapoznają się z mapą, jako pewnego rodzaju fotografią naszego kraju, nie będzie od rzeczy dać im możność zapoznania się z ciekawymi wypadkami, które w poszczególnych okolicach miały miejsce. Dzieci przede wszystkim więcej się samą mapą zainteresują, co nie bez znaczenia będzie dla nauki geografii, poza tym — nabiorą

właściwego pojęcia o tej ziemi, na której żyją, a na której odgrywały się różne wypadki (o niektórych z nich dzieci jednak w klasie IV dowiedzą się na lekcjach języka polskiego), w końcu zaś — otrzymają pewną podbudowę do nauki historii w klasach następnych, co również nie powinno być bez znaczenia.

Wśród pomocy naukowych, posiadanych przez szkołę, nie powinno zabraknąć tablic, ilustrujących niektóre tematy arytmetyczne. Do takich zaliczamy przede wszystkim tablicę poglądową miar i wag. Nie tylko w okolicach Polski, gdzie jeszcze są w użyciu codziennym miary inne (pudy, funty, kwarty, łokcie), które trzeba raz wreszcie wyrugować, tablica ta jest konieczna, by dzieciom unaocznić miary i wagi używane obecnie. Uważamy, iż taka tablica potrzebna jest każdemu dziecku, które niejednokrotnie operuje miarami metrycznymi — metrem, centymetrem, gramem — lecz zapytane, jaka jest długość metra czy decymetra — nie umie tego określić. Uważamy, że mniej winy ponosi za to dziecko, które widocznie za mało miało sposobności stwierdzenia w praktyce długości miar metrycznych; więcej natomiast szkoła, która mu tego praktycznego zetknięcia się z miarami nie zorganizowała.

Po tym omówieniu niektórych pomocy naukowych, które powinna posiadać szkoła, przechodzimy do zestawienia pomocy, które powinny znaleźć się w ręku każdego dziecka. Podajemy wykaz maksymalny i minimalny, chcąc przez to unaocznić, jaka jest stosunkowa waga poszczególnych pomocy. Podajemy je według przedmiotów nauki szkolnej, a potem dopiero omówimy niektóre z tych pomocy podając sposoby sporządzenia ważniejszych z nich.

Zestawienie pomocy naukowych do nauki w klasie IV.

A. Co winien posiadać każdy uczeń.

Do nauki języka polskiego:

Podręcznik;
zeszyty — patrz uwaga do niniejszego 1.

Do geografii łącznie z nauką o przyrodzie:

Podręcznik;
mała mapka Polski — patrz uwaga 2;
kilka mapek konturowych, w czym 1 mapka konturowa własnego województwa, 2—3 mapki konturowe Polski;
zeszyt do notatek na wycieczkach, ew. rysunków z natury.

Do nauki arytmetyki z geometrią:

Podręcznik;
zeszyty — patrz uwaga 3;
linijka długości 20 cm. z podziałką milimetrową;
metr taśmowy (może być własnej roboty);
cyrkiel;
tabliczka mnożenia i dzielenia — własnego wyrobu.

Do nauki rysunku:

Blok o wymiarach papieru normalizowanego nr. 3;
teczka do przechowywania wykończonych rysunków;
farby trzech zasadniczych kolorów;
pędzelek;
2 miseczki: na wodę i do rozrabiania farb.

Do nauki zajęć praktycznych:

Scyzoryk;
pudełeczko z narzędziami do szycia i igły — cieńsza do szycia, grubsza i dłuższa do cerowania; nici białe i czarne, cieńsze i grubsze oraz nici do cerowania; zapasowe guziczki, zatrzaski (dla dziewczynek przede wszystkim). Uwaga: uczeń nie musi mieć całej szpulki nici; w zupełności wystarczy trochę nici, nawiniętych na tekturkę.

Do nauki śpiewu:

Zeszycik do zapisywania tekstów piosenek — patrz uwaga 4;

zeszyt nutowy — patrz uwaga 5;
pióro rondowe do zapisywania nut — patrz uwaga 5;
podręczny śpiewniczek — patrz uwaga 6.

Do nauki ćwiczeń cielesnych:

Kostium sportowy (koszulka, spodenki i pantofelki);
krążki z tektury (do siadania i do reakcji na znaki — kolorowe);
piłeczki szmaciane (wykonane na lekcjach zajęć praktycznych);
palanty, wykonane na lekcjach zajęć praktycznych — patrz uwaga 7;
wstążki kolorowe w dwu kolorach, potrzebne do rozpoznawania partyj w grach i zabawach — patrz uwaga 7.

B. Pomoce naukowe, które winna dostarczyć szkoła.

Do nauki języka polskiego:

Obrazy i ilustracje z życia ludzi i zwierząt, tablice ilustrujące prace różnych zawodów;
tablice ortograficzne — patrz uwaga 8;
mapa Polski z ilustracjami wydarzeń i postaci historycznych;
lektura pomocnicza.

Do nauki geografii łącznie z nauką o przyrodzie:

Plan szkoły — patrz uwaga 9;
Plan wsi lub w ogóle własnej miejscowości — patrz uwaga 9;
Mapka najbliższej okolicy — patrz uwaga 9;
Mapka powiatu i województwa — patrz uwaga 9;
Mapa Polski polityczna i fizyczna — patrz uwaga 9;
Obrazy i ilustracje, dotyczące krajobrazu, życia ludzi i zwierząt w różnych dzielnicach Polski, najlepiej „Ilustracja Szkolna";

Okazy niektórych zwierząt i ptaków — w miarę możności;
kasetki ze zbiorami motyli;
skrzynki do hodowli roślin.

Do nauki arytmetyki i geometrii:

Liniał; ekierka; cyrkiel; metr szkolny; taśma miernicza; waga z odważnikami; zegar ścienny; litr jako pojemnik; ścienna tablica miar i wag; ścienna tabela mnożenia i dzielenia.

Do nauki rysunku:

Różnego rodzaju okazy jako modele do rysunku w związku z tematami lekcyj rysunków;
flakoniki na kwiaty, narzędzia rzemieślnicze.

Do nauki zajęć praktycznych:

Węgielnica; nożyczki; młoteczki; obcążki; lekkie piłki; pilniki; świderki; wkrętaki; wkrętki; gwoździki; klej; pędzelki; naczynia do gotowania kleju; deseczki do podkładania przy pracy, by nie niszczyć stołów; zapas nici i igieł.

Do nauki śpiewu:

Tablica z pięciolinią — patrz uwaga 10;
kilka śpiewników — patrz uwaga 11.

Do nauki ćwiczeń cielesnych:

Przynajmniej jedna piłka do siatkówki;
siatka, pompka, słupy z koszami;
ławeczki, kozły, skrzynia, drabinki;
umywalka, ręczniki, mydło (w sali gimnastycznej);
skocznia i stojaki do skoków wzwyż — na boisku.

Uwagi do niniejszego zestawienia.

Uwaga 1. Jest rzeczą trudną do ustalenia, czy do nauki języka polskiego uczeń winien mieć 1, 2 czy

więcej zeszytów: zależy to w znacznej mierze od nastawienia nauczyciela. Pewne jednak zasady można ustalić. I tak: nie należy przeciążać ucznia zbytnią ilością zeszytów, których przeznaczenia niejednokrotnie nie rozumie. Nie uważamy więc za konieczne wprowadzać osobnych zeszytów do ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych i t. d. — bo uczeń nie widzi racji ich istnienia. Najczęściej stosuje się, że uczeń posiada 2 zeszyty, z których jeden nazywamy podręcznym, drugi zaś klasowym. Zeszyt podręczny służy do wszelkiego rodzaju ćwiczeń, wykonywanych po to, by się czegoś nauczyć; zeszytów tych może być 2, zeszyt podręczny A i zeszyt podręczny B, z których jeden zawsze jest u ucznia, drugi na zmianę zawsze u nauczyciela. Zeszyt klasowy służy do pisania sprawdzianów ze wszystkich działów pracy. Zeszyt ten może być zastąpiony przez luźne kartki, przechowywane w teczce.

Uwaga 2. Dobrze jest namówić dzieci, by odrazu zaopatrzyły się w małe atlasy geograficzne Romera, które będą potrzebne równie w kl. V.

Uwaga 3. Zeszyty do arytmetyki — jak do języka polskiego. Prócz tego może być wprowadzony również osobny zeszyt do geometrii — w odpowiednim czasie.

Uwaga 4. Może być sporządzony w rodzaju skorowidza z alfabetem, by uczeń łatwiej mógł znaleźć piosenkę, jaką chce czy ma zaśpiewać.

Uwaga 5. Dopiero od półrocza, to samo podręczny śpiewniczek.

Uwaga 6. Podręczny śpiewniczek nie jest bardzo konieczny, oddaje jednak poważne usługi, gdyż dziecko przyzwyczaja się do kojarzenia melodii ze znakami — nutami.

Uwaga 7. Palantów i wstążek kolorowych nie musi posiadać każdy uczeń; wystarczy, jeśli na klasę ma kilkoro, kilkanaścioro dzieci. Można też te pomoce przenieść do pomocy, dostarczanych przez szkołę.

Uwaga 8. Tablice ortograficzne najczęściej sporządzane są przez dzieci pod kierunkiem nauczyciela; takie też jest w tej sprawie stanowisko programu (patrz uwagi do całości programu, str. 260). Prócz tych jednak szkoła powinna posiadać duże tablice ortograficzne, które porozwieszane na ścianach w klasach, a zwłaszcza w sali rekreacyjnej i na korytarzach, są od czasu do czasu przedmiotem zainteresowania uczniów, a przez to utrwalają prawidłowy wygląd wyrazów.

Uwaga 9. Wszystkie te plany i mapy są konieczne, gdyż inaczej trudno sobie wyobrazić, by uczeń zrozumiał mapę Polski, nie znając planu szkoły i mapy najbliższej miejscowości. Mapa fizyczna nie musi być wykorzystywana na lekcjach geografii, lecz zawieszona w klasie czy też w korytarzu, jest przez uczniów od czasu do czasu oglądana.

Uwaga 10. Dopiero od półrocza i to jako tablica zapasowa.

Uwaga 11. Mowa o komplecie śpiewników, które szkoła posiada w bibliotece i od czasu do czasu rozdaje dzieciom do korzystania.

ROZDZIAŁ PIĄTY

PLANOWANIE PRACY DYDAKTYCZNEJ W KL. IV

Potrzeba planowania pracy dydaktycznej w ogóle. Plan pracy a życie szkolne. Podział materiału naukowego. Szczegółowe plany pracy dydaktycznej. Przygotowanie się nauczyciela do przeprowadzenia jednostki lekcyjnej. Korzystanie z planów pracy i notatek.

Zagadnieniu planowania pracy dydaktycznej poświęcaliśmy już trochę miejsca i uwagi w naszych przewodnikach dla klas poprzednich uważając, że zagadnienie to w każdej klasie występuje, aczkolwiek nie w każdej z jednakowym nasileniem. W przewodniku niniejszym pragniemy

zagadnienie to potraktować specjalnie szczegółowo ze względu na sytuację, jaka się w szkolnictwie w związku z tym zagadnieniem wytworzyła w ostatnim czasie.

Mamy na myśli okólnik Pana Ministra W. R. i O. P. z dnia 30 września 1935 r. i skutki, jakie niewłaściwe komentowanie tego okólnika sprawiło. Skutki te określić można jako całkowity zastój pod względem planowania pracy szkolnej dydaktycznej — zastój naszym zdaniem szkodliwy. Ażeby zrozumieć całą szkodliwość tego zastoju i niewłaściwego rozumienia cytowanego okólnika trzeba zdać sobie sprawę z samej istoty planowania.

Każda praca, jeśli ma być wykonywana solidnie i systematycznie, musi być wykonywana planowo. To znaczy, że przystępujący do jej wykonywania powinien zdawać sobie wyraźnie sprawę, kiedy przystąpi do tego, jakim czasem będzie rozporządzał, jakie pomoce i narzędzia będzie miał do dyspozycji, jakie go czekają trudności i t. p. Dopiero po przemyśleniu tych składników pracy może zastanowić się, do jakich rezultatów może dojść w danych warunkach—a więc przy uwzględnieniu danych składników. Praca szkolna, jeśli ma być wykonywana solidnie i jeśli ma doprowadzić do wyraźnie określonych rezultatów, musi również być wykonywana planowo. Że musi być wykonywana solidnie, to nie ulega wątpliwości, a że ma doprowadzić dziecko do osiągnięcia pewnych, przez programy wyraźnie określonych wyników, to też jest zupełnie jasne. Jest więc zrozumiałe, że praca szkolna dydaktyczna musi być wykonywana planowo, to znaczy, że nauczyciel musi sporządzać plany pracy dydaktycznej.

Jest jednak w tym zagadnieniu pewne zastrzeżenie. Mianowicie, każda inna praca, do której odnosi się teza o konieczności planowania, jest wykonywana bądź bezpośrednio przez planującego, bądź pod jego bezpośrednim kierownictwem i przy zapewnieniu mu bardzo wielkiego wpływu na wynik pracy. W pracy szkolnej planującym jest nauczyciel, wykonawcami zaś jego planów i projektów—dzie-

ci, będące niejednokrotnie w tym wieku i na takim poziomie, kiedy nie można brać za wyniki ich pracy całkowitej odpowiedzialności. Skutkiem tego na porządku dziennym są wypadki, kiedy najlepiej nawet sporządzony plan pracy nie zostaje wykonany. Czy jednak jest to winą planującego? Bo przecież jeśli wyniki pracy osiągnięte zostały nie takie, jak były przewidziane w planie pracy, to powodem tego zasadniczo może być: 1. nierealność planu pracy, 2. niesolidność wykonującego plan pracy, 3. zmiana warunków, w jakich plan pracy jest realizowany. Co należy uważać za przyczynę, że w życiu szkolnym przeważnie najlepiej sporządzone plany pracy okazują się nierealnymi? Niewątpliwie, w dużej ilości wypadków pierwszy powód, nierealność samego planu, która ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel nie uwzględnia wszystkich warunków sprzyjających i utrudniających wykonywanie pracy, lub też — kiedy w ogóle przystępuje do sporządzania planu pracy bez należytego przygotowania. Trzeba jednak stwierdzić, że ten powód ma miejsce stosunkowo najrzadziej; nauczyciel, który uświadamia sobie, iż pracę szkolną należy planować, niewątpliwie przygotuje się do sporządzenia planu należycie i zazwyczaj uwzględnia te warunki, które dadzą się przewidzieć w momencie planowania.

Znacznie natomiast częściej przyczyną niewykonania planu jest niesolidność wykonującego. Trzeba pamiętać, że wykonującym plan pracy jest w życiu szkolnym nie nauczyciel, lecz uczeń, względnie gromada uczniów. Czy nauczyciel jest w stanie tak precyzyjnie sporządzić plan pracy, by uwzględniał on psychiczne właściwości każdego ucznia, który ten plan będzie realizował? Prawdopodobnie — nie. Że uczeń jest „niesolidnym" wykonawcą sporządzonego przez nauczyciela planu pracy, to nie jest winą ucznia, lecz jedną ze specyficznych cech życia szkolnego, z którą się trzeba liczyć, a której zapobiec nie możemy. Gromada uczniów, dla których nauczyciel z początkiem roku szkolnego sporządza plan pracy, jest nietylko gromadką żywych istot różniących się znacznie pomiędzy sobą, lecz w dodatku będących w stadium rozwoju — umysłowego i fizycznego — skutkiem czego nikt nie może z całą dokładnością twierdzić, że po upływie pewnego okresu czasu każdy członek tej gromadki będzie taki, a nie inny. Okoliczność ta jest argumentem, przemawiającym za sporządzeniem planów pracy możliwie najbardziej elastycznych, lecz również jest argumentem, który usprawiedliwia w wielu wypadkach niezrealizowanie planu pracy, nawet najbardziej elastycznego.

I w końcu trzeci powód: zmiana warunków, w jakich uczniowie wykonują pracę, przez nauczyciela uplanowaną. Każdy inny projektodawca (planujący) ma na ukształtowanie się warunków pracy znacznie większy wpływ od nauczyciela. Bo co nazywamy warunkami, w jakich się odbywa praca szkolna? Wyliczmy tylko niektóre z nich: zaopatrzenie szkoły w potrzebne pomoce i narzędzia do pracy, zaopatrzenie poszczególnych uczniów w podręczniki i materiały do pracy, normalny bieg życia szkolnego, normalny rozwój uczącej się młodzieży, normalne zdrowie nauczyciela — to są warunki. Czy nauczyciel ma wpływ na kształtowanie się tych warunków? Oczywista rzecz, że nie, a przecież za pracę, w tych warunkach wykonywaną, ponosi odpowiedzialność. Bo teoretycznie rzecz biorąc, szkoła jest instytucją, zapewniającą dziatwie normalną pracę szkolną i odpowiedzialną za wyniki tej pracy.

Czy więc wobec tego jest racja w planowaniu pracy szkolnej dydaktycznej, która odbywa się w tak specyficznych, w żadnej innej pracy niespotykanych, warunkach? Czy nie mają racji ci, którzy twierdzą, że wszelkie próby planowego prowadzenia pracy szkolnej są jedynie eksperymentami i niepotrzebną stratą czasu?

Uważamy, że nie. Mimo że istotnie warunki pracy szkolnej są niepodobne do warunków każdej innej pracy, mimo, iż nauczyciel nigdy nie ma gwarancji, że sporządzony przezeń plan będzie zrealizowany w takiej mierze, w jakiej

on sobie tego życzy, mimo, iż wykonawcy planu przez nauczyciela ułożonego nie zasługują na „zaufanie" jako wykonawcy odpowiedzialni — trzeba pracę szkolną planować. Istotę bowiem planu pracy dydaktycznej stanowi przemyślenie przez nauczyciela tych wszystkich szczegółów, które w trakcie wykonywania pracy pojawią się lub nawet mogą się pojawić, a korzyść ze sporządzonego planu pracy polega nie na tym, że zostanie on w 100% zrealizowany, lecz na tym, że właśnie warunki wykonywania pracy, owe szczegóły i szczególiki, zostały przemyślane i prawdopodobieństwo pojawienia się ich zostało wzięte pod uwagę. Uważamy dalej, że byłoby źle, gdyby każdy nauczyciel zrealizował swój plan pracy w 100%; w pewnych tylko wypadkach dowodziłoby to, że plan został sporządzony z uwzględnieniem wszystkich mogących powstać warunków, które istotnie powstały, a w większości wypadków byłoby to dowodem, że nauczyciel starał się naginać życie szkolne do sporządzonego planu — właśnie celem zrealizowania go. Tymczasem jest rzeczą jasną, że naginanie życia do planu — to grzech wobec dzieci i zadań szkoły, grzech, który w szkole nie powinien mieć miejsca. Trzeba się więc liczyć z tym, że nawet najlepiej sporządzone plany zostaną zrealizowane inaczej, aniżeli to sobie planujący wyobrażał, a mimo to korzyść z planowania jest i będzie niewątpliwa, bo da nauczycielowi sposobność przemyślenia całego szeregu sytuacyj, jakie mogą mieć miejsce, da jednocześnie gotowe rozwiązania na te sytuacje, da pewność siebie, że nic nie wydarzy się takiego, co mogłoby nauczyciela zaskoczyć.

Reasumując, twierdzimy, że sens planu pracy szkolnej jest w tej pracy myślowej, którą nauczyciel w momencie planowania i w związku z planowaniem musi wykonać. Pracy myślowej, niewątpliwie bardzo poważnej i bardzo odpowiedzialnej, a wobec tego wymagającej należytego przygotowania. Praca ta wymaga: gruntownej znajomości ogólnych zasad dydaktycznych, znajomości materiału

naukowego i programów nauczania, psychiki dziecka — w teorii i w praktyce — znajomości warunków materialnych, w jakich szkoła się znajduje, sytuacji materialnej rodziców uczęszczających do szkoły dzieci, znajomości współpracującego grona nauczycielskiego, wreszcie znajomości podręczników szkolnych — zarówno ze swego przedmiotu, jak i z innych pokrewnych i t. p. Zastanowienie się nad tym wszystkim to istotnie praca bardzo poważna, praca, której nic nie zastąpi.

Wobec tego zupełnie drugorzędnego znaczenia nabiera zagadnienie, w jaką formę ma być ta praca przybrana. Czy więc koniecznie musi nauczyciel wyniki tej pracy myślowej wziąć na papier i sporządzić plan pracy na piśmie, czy też może on pozostać tylko w jego umyśle, czy musi być sporządzony na piśmie według pewnego schematu (wzoru), czy też w sposób, który nauczyciel uważa za najbardziej dla siebie wygodny; czy plan ten musi być na żądanie władz przełożonych okazywany im, jako stanowiący plon duchowy jego autora-nauczyciela, czy też nie? Te pytania wiążą się ściśle z zagadnieniem formalnego ujęcia istoty planowania; różne odpowiedzi, które różnym ludziom przychodziły do głowy w związku z tymi pytaniami, doprowadziły do wydania przez Ministerstwo W.R. i O.P. okólnika, regulującego zewnętrzną stronę zagadnienia planowania.

W organizacji szkolnej należy odróżnić wyraźnie czynnik pedagogiczny od czynnika administracyjnego. Niewątpliwie, każda osoba pracująca w szkolnictwie musi być do pewnego stopnia i pedagogiem i administratorem, lecz niektóre stanowiska w szkolnictwie są wyraźnie pedagogiczne, inne natomiast administracyjne. Co więcej: częstokroć ta sama osoba, sprawująca pewien urząd w szkolnictwie, występuje raz w roli pedagoga, raz w roli administratora. Przykład: inspektor szkolny omawiający na konferencji nauczycielskiej pewne zagadnienie z praktyki szkolnej występuje w roli instruktora-pedagoga; ten sam jednak inspektor wizytując szkołę występuje w roli czynnika

administracyjnego, kontrolującego, co i jak zostało wykonane. Dlatego też twierdzimy, że czynnikiem niewątpliwie pedagogicznym w szkolnictwie jest nauczyciel; wszystkie zaś osoby, zajmujące stanowiska wyższe, są czynnikami częściowo pedagogicznymi, częściowo zaś administracyjnymi.

Powyższe rozróżnienie potrzebne nam było do stwierdzenia, że inne jest ustosunkowanie się obu tych czynników do zewnętrznej strony zagadnienia planowania pracy szkolnej. Czynnik pedagogiczny pragnąłby zewnętrzną stronę tego zagadnienia widzieć ujętą w jak najmniejszą ilość przepisów, rubryk i wogóle szablonów; bo jest zdania, że praca pedagogiczna nie nadaje się do wtłaczania w tak sztywne ramy. Czynniki natomiast administracyjne są za tym, by plany pracy dydaktycznej, w różnych szkołach na danym terenie sporządzane, były robione jednakowo, według mniej więcej jednakowych wzorów: ułatwia to bowiem niezmiernie kontrolę pracy nauczyciela, co wchodzi w zakres obowiązków tych czynników. Stąd też dążenie do wprowadzenia wzorów i ich ujednostajnienia ze strony administracji, a ze strony czynnika pedagogicznego — przeciwstawianie się temu dążeniu.

W tym zupełnie naturalnym ścieraniu się poglądów, cytowany okólnik ministerialny staje wyraźnie po stronie czynnika pedagogicznego, powiadając, że nauczyciel nie jest obowiązany do okazywania przedstawicielom administracji szkolnej sporządzanych przez się planów pracy dydaktycznej poza podziałem materiału naukowego, wpisywanym na początku roku szkolnego do dziennika lekcyjnego. Nie mówi natomiast cytowany okólnik, że plany pracy dydaktycznej są zbyteczne, że nauczyciel nie ma obowiązku ich sporządzania; bo przecież fakt, że nauczyciel nie musi się planem pracy legitymować, nie oznacza wcale, że może planu tego nie posiadać. Wynika z tego, że według intencji wspomnianego okólnika plany pracy mają być sporządzane nie pod kątem widzenia potrzeb kontroli pra-

cy nauczycieli, lecz mogą i powinny być sporządzane pod kątem widzenia potrzeb samego nauczania, samej pracy dydaktycznej.

I dlatego mylne jest komentowanie tego okólnika, że plany pracy dydaktycznej zostały ze szkoły usunięte; że nauczyciel uczy bez planu, przygotowując się do poszczególnych jednostek lekcyjnych w ramach podziału materiału naukowego rocznego. Takie komentowanie świadczy jedynie, że autorzy tych poglądów nie chcą wniknąć w istotę pracy szkolnej, której powodzenie mimo wszystko w znacznym stopniu zależne jest od właściwego przygotowania się nauczyciela do wykonywania tej pracy; a przygotować się do wykonywania pracy dydaktycznej — to przemyśleć cały szereg warunków, o których mówiliśmy poprzednio, a więc sporządzić plan tej pracy.

Planowanie pracy dydaktycznej powinno się odbywać w trzech zasadniczych etapach:

I etap, który ma miejsce z początkiem roku szkolnego, polega na tym, że całokształt materiału naukowego z danego przedmiotu na daną klasę dzielimy na mniejsze grupy, partie materiału naukowego i zastanawiamy się, w jakich okresach czasu poszczególne grupy mogą być z dziećmi opracowane. Nazywa się to „ogólnym planem pracy dydaktycznej", lub też „podziałem materiału naukowego". Ten plan (podział materiału naukowego) wpisujemy do dziennika lekcyjnego na stronicach, specjalnie na ten cel przeznaczonych.

II etap polega na tym, że w ramach już wydzielonych grup materiałowych zastanawiamy się, jakie tematy wymagać będą jakiego czasu na opracowanie oraz przy pomocy jakich narzędzi, materiałów i wogóle pomocy naukowych. Nazywamy to sporządzaniem „szczegółowego planu pracy dydaktycznej". Planu tego nigdzie nie wpisujemy, zachowując notatki te u siebie, do wyłącznej swej dyspozycji. Plany te sporządzamy przed przystąpieniem do opracowywania poszczególnych partyj materiałowych.

III etap w końcu polega na tym, że zastanawiamy się, jak i kiedy będzie przeprowadzona dana lekcja jako jednostka metodyczna. Nazywamy to przygotowaniem się nauczyciela do lekcji, sporządzanym przed jej wykonaniem. Ta część planu pracy może w ogóle nie być nigdzie wpisywana — oczywiście, jeśli nauczyciel ma pewność, że samo przemyślenie lekcji bez zapisywania przygotowania się wystarczy.

Przykład zilustruje te trzy etapy. Mając więc w klasie IV materiał z geografii i nauki o przyrodzie, zastanawiamy się, jakie części (partie, grupy materiałowe), w jakim czasie mogą być opracowane. A więc:

we wrześniu: materiał przyrodniczy od przeglądu najpospolitszych warzyw do handlu warzywami w danej miejscowości;

w październiku: od rozpoznawania drzew owocowych do końca materiału przyrodniczego jesiennego;

w listopadzie: materiał geograficzny, grupa I „Obrazy", tematy: „Nad morzem", „W górach", „Wśród bagien i lasów";

w grudniu: w dalszym ciągu materiał geograficzny, grupa I, tematy: „W krainach pól uprawnych", „Wśród górników", „Z życia wielkich miast";

w styczniu: wykończenie grupy I materiału geograficznego przez opracowanie tematu: „Podróże po Polsce dawniej a dziś", następnie grupa II materiału geograficznego „Wprowadzenie planu i mapy", niecała;

w lutym: w dalszym ciągu grupa II materiału geograficznego, wykończenie tej grupy, rozpoczęcie grupy III materiału geograficznego „Czytanie mapy politycznej Polski".

W ten sposób dzielimy cały materiał z tego przedmiotu na okresy miesięczne. Zastanawiając się nad możliwościami opracowania poszczególnych grup materiałowych w ramach miesięcy, musimy uświadomić sobie, ile godzin lekcyjnych wypadnie nam w poszczególnych miesiącach. Wiedząc o tym, że na naukę geografii i przyrody w klasie IV

mamy 5 godzin tygodniowo, przewidujemy, że np. we wrześniu prawdopodobnie wypadnie nam 20 godzin nauki tego przedmiotu, w październiku 22—23 i t. p. Dokładnych liczb nie możemy ustalić, gdyż w momencie planowania (przed rozpoczęciem pracy, w pierwszych dniach września) szkoła nie ma jeszcze zazwyczaj ułożonego tygodniowego rozkładu lekcyj, skutkiem czego nie wiemy, ile lekcyj odpadnie nam z powodu świąt i innych dni wolnych od normalnych zajęć szkolnych; zresztą, nie wiemy też jeszcze, które mianowicie dni będą wolne od normalnych zajęć — prócz świąt, które można ustalić na podstawie kalendarza.

Zapis w dzienniku będzie wyglądał następująco:

Wrzesień. Ilość lekcyj: 20. Materiał naukowy (w rubryce dla przyrody): „Przegląd najpospolitszych warzyw; wyróżnianie części jadalnych. Opracowanie pomidora oraz jednej rośliny jednorocznej. Rośliny dwuletnie, kapusta, cebula. Korzenie marchwi, pietruszki, buraka. Zapasy roślin dwuletnich, ich zużytkowanie przez roślinę i przez człowieka. Przegląd tych roślin w drugim roku ich życia. Zbiór warzyw, przechowywanie ich w ciągu zimy. Wskazówki higieniczne, związane ze spożywaniem surowych warzyw. Znaczenie odżywcze warzyw. Handel warzywami."

Jest to więc przepisanie materiału naukowego, podanego w programie nauki o przyrodzie dla kl. IV, przy czym materiał ten został przepisany niezbyt dokładnie — są pewne skróty, które mogą być większe lub mniejsze. Przepisanie to może być zupełnie dokładne, a może też być zaznaczone tylko w sposób następujący:

„O warzywach".

Idzie bowiem nie o to, by nauczyciel włożył jak najwięcej pracy w przepisywanie tego, co jest napisane w programie, lecz na pracę myślową, którą odbywa, zastanawiając się, czy istotnie cały dział o warzywach może być opracowany w ciągu września. W innym miesiącu, gdzie mamy

do czynienia z dwiema różnymi grupami materiału, zapis będzie taki:

Styczeń. Ilość godzin — 15. Materiał naukowy:

„Grupa I. Obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce. Temat: Podróże po Polsce dawniej a dziś.

Grupa II. Wprowadzenie planu i mapy. Tematy: Ślad a plan, rysowanie planów małych przedmiotów. Podziałka, rysowanie planów klasy, mieszkania, podwórza, boiska, ew. ogrodu. Szkic drogi ze szkoły do domu. Czytanie planu szkoły, planu wsi lub miasta."

To wszystko nazywamy ogólnym planem pracy lub podziałem materiału naukowego. Sporządzamy ten plan przed przystąpieniem do wykonywania pracy, t. j. we wrześniu, i we wrześniu też wpisujemy do dziennika na cały rok szkolny. Przed przystąpieniem do planowania musi nauczyciel zdać sobie sprawę z tych zasadniczych warunków, o których była już mowa powyżej, jak: jaki jest materiał uczniowski w klasie, jak dzieci są zaopatrzone w podręczniki, jakimi pomocami naukowymi do geografii i przyrody dysponuje szkoła i t. p.

Po sporządzeniu planu ogólnego i wpisaniu do dziennika nauczyciel przystępuje do sporządzenia planu szczegółowego na pierwszy miesiąc pracy. Wkracza przez to w drugi etap planowania, który wykonywany jest nie jeden raz na cały rok szkolny, jak to ma miejsce z planem ogólnym, lecz każdorazowo — przed rozpoczęciem danej grupy materiałowej. A więc we wrześniu nauczyciel zastanowi się, na jakie tematy rozłoży dany materiał przyrodniczy, ile czasu zajmie mu opracowanie każdego tematu; jakie będą mu potrzebne pomoce naukowe do opracowania każdego tematu; czy poszczególne tematy będzie opracowywał w kolejności, podanej w programie, czy też kolejność tę zmieni — z pewnych ważnych powodów, np. z powodu braku w danym czasie potrzebnych okazów; jak materiał ten powiąże z materiałem naukowym z innych przedmiotów nauczania. To wszystko musi przemyśleć, zanim rozpocznie opracowywanie danej grupy materiałowej; inaczej bowiem — łatwo może się zdarzyć, że pracując kilka dni bez planu weźmie materiału (w ciągu tych kilku dni) za dużo, co nie jest z pożytkiem dla wyniku pracy, bo dzieci opracują materiał zbyt pobieżnie, albo też za mało, skutkiem czego zabraknie później czasu na opracowanie innych tematów.

Sporządzony według tych zasad plan szczegółowy zachowuje nauczyciel u siebie, nie wpisując go nigdzie; to znaczy nikt nie może zmusić nauczyciela, by plan ten ze swych notatek przepisywał. Często jednak nauczyciele na podstawie porozumienia się (zwłaszcza tam, gdzie w kl. IV uczy kilku nauczycieli) postanawiają plany szczegółowe wpisywać na osobnych kartkach, które przechowywane są w dziennikach. Chcą w ten sposób mieć możność stałego sprawdzania, jak plan jest realizowany. Przypuszczać należy, że nikt nie może zabronić nauczycielowi plan szczegółowy w ten sposób zużytkować, tak samo, jak nie można go zmuszać do pisania planów na pokaz.

Po opracowaniu grupy materiałowej, przewidzianej w podziale materiału naukowego na wrzesień, przystępuje nauczyciel do sporządzenia planu szczegółowego dla dalszej grupy materiału. Jeśli plan wrześniowy został zrealizowany w czasie przewidzianym, wtedy moment sporządzenia planu szczegółowego dla grupy materiałowej, przewidzianej na październik, nastąpi w ostatnich dniach września; jeśli jednak zdarzy się, że materiał wrześniowy został wyczerpany wcześniej lub później, aniżeli to plan szczegółowy przewidywał, wtedy plan szczegółowy dla grupy październikowej powinien być sporządzony w tym momencie, kiedy materiał wrześniowy jest na wykończeniu, nie oglądając się na kalendarz. Zasadą bowiem jest: nie sporządzać planów szczegółowych przedwcześnie, kiedy materiał poprzedniej grupy nie został całkowicie opracowany, kiedy jeszcze pozostało np. materiału na 4 — 5 lekcyj, gdyż wtedy plan szczegółowy nie może być realny;

lecz z drugiej strony nie rozpoczynać opracowywania danej grupy materiałowej bez posiadania w ręku szczegółowo opracowanego planu pracy, bo wtedy zawsze zachodzi obawa, że czas będzie zużytkowany niewłaściwie.

O ile więc podział materiału naukowego był sporządzony raz na cały rok szkolny, o tyle plany szczegółowe trzeba sporządzać kilka razy do roku, po wykończeniu każdej grupy materiałowej a przed przystąpieniem do opracowywania nowej. Można przy tym kierować się podziałem materiału na miesiące, można też kierować się rzeczową stroną materiału. Np. we wrześniu i w październiku opracowujemy materiał przyrodniczy stanowiący w gruncie rzeczy jedną grupę materiału. Można więc plan szczegółowy opracować osobny na wrzesień, osobny zaś na październik, a można też dla całego materiału przyrodniczego, przewidzianego na okres jesienny, a mającego być opracowanym w ciągu dwu miesięcy, sporządzić jeden wspólny plan szczegółowy uwzględniający ilość poszczególnych tematów i sposoby ich opracowania. Natomiast w miesiącu styczniu, gdzie mamy opracowywać materiał programowy z dwu różnych grup materiałowych, nie ma racji sporządzać wspólny dla obu grup plan szczegółowy miesięczny, lecz osobny dla wykończenia grupy I, a osobny dla tematów grupy II.

Pozostaje w związku z tym pytanie, czy szczegółowy plan powinien uwzględniać terminy, w jakich dane tematy będą opracowane, czy też tylko kolejność tematów, licząc się z tym, że kwestia terminu szczegółowego, w jakim dany temat będzie opracowany, jest rzeczą drugorzędną. Uważamy, że chyba ten drugi pogląd ma więcej racji; wyznaczając, że np. temat „Na Wawelu" będzie opracowany w dniu 15 grudnia, sugerujemy, że musimy tak postępować, by istotnie do dnia tego poprzednie tematy wyczerpać i terminu dotrzymać. Tymczasem nie należy nigdy stwarzać takich sytuacyj, któreby zmuszały nauczyciela do zbytniego pośpiechu — kosztem dokładności w opracowaniu materiału naukowego. Raczej należy opuścić któryś temat,

uważany za mniej potrzebny, jeśli się widzi, że opracowanie dokładne wszystkich tematów nie da się zmieścić w czasie, aniżeli opracowywać wszystkie mniej dokładnie, powierzchownie. Dlatego uważamy, że lepiej nie ustalać terminów, aczkolwiek nie jest to żadnym przestępstwem, jeśli nauczyciel w planie szczegółowym przewidzi, że każdy temat opracuje w takim a takim dniu.

W ten sposób mamy za sobą dwa etapy planowania pracy dydaktycznej. Pozostaje trzeci — przygotowanie się nauczyciela do opracowania z dziećmi pojedyńczego tematu lekcyjnego. Przygotowanie się do lekcji musi mieć miejsce przed lekcją — to rzecz zrozumiała. Należy w nim, w tym „planie jednej lekcji", przewidzieć już nietylko temat, sformułowany szczegółowo, oraz pomoce naukowe, przy opracowaniu tematu potrzebne, lecz również: metodę pracy, jaką się ma zamiar w opracowaniu tematu zastosować, formę pracy (czytanie, pisanie, mówienie, rysunek, obserwacja, wycieczka i t. p.), a również rodzaj pracy (nauka głośna, nauka cicha, praca szkolna, praca domowa). To wszystko składa się na przemyślenie przebiegu lekcji i przewidzenie, do jakiego celu praca na lekcji może i powinna doprowadzić.

W związku z tym chcielibyśmy zaznaczyć, iż pod wyrażeniem „temat", dla którego przewidujemy konieczność sporządzania planu pod nazwą przygotowania się do lekcji, rozumiemy nie jednostkę lekcyjną w rozumieniu czasowym, lecz jednostkę materiałową, która w zależności od obfitości materiału może być nieraz opracowywana na dwu i więcej lekcjach. Rzecz jasna, im młodsza klasa, tym mniejsze są te tematy w stosunku czasowym, im starsza klasa, tym częściej zdarza się, że temat lekcyjny zajmuje kilka godzin. Otóż przygotowanie się do lekcji powinno uwzględniać cały temat, przy czym nauczyciel musi przewidzieć, co będzie robił z dziećmi na każdej z poszczególnych jednostek godzinnych, jaki będzie stosunek pracy, odbytej na każdej godzinie, jaki będzie stosunek pracy do-

mowej do pracy na godzinie poprzedniej i następnej — słowem musi przewidzieć przebieg całego czasu, przeznaczonego na opracowanie tematu i zdać sobie sprawę z celowości każdego zabiegu, na każdej godzinie i w każdej części godziny stosowanego.

O ile więc sporządzanie planów szczegółowych ma miejsce kilka razy do roku, w zależności od podziału materiału całorocznego na grupy materiałowe, o tyle sporządzanie planów lekcyjnych („przygotowań do lekcji") musi mieć miejsce kilkadziesiąt razy do roku, w zależności od ilości tematów, wyłonionych w zakresie każdej grupy materiałowej i materiału całorocznego. Nie można więc powiedzieć, że praca nad sporządzaniem planów dydaktycznych to praca, wykonywana z początkiem roku szkolnego; kto tak twierdzi, ten nie zdaje sobie sprawy z istoty planowania, a tym samym i pracy dydaktycznej, której planowanie pracy jest nieodłącznym i nieodzownym składnikiem.

Przedstawione powyżej trzy etapy planowania redukuje się niejednokrotnie do dwóch, a to w ten sposób, że I etap obejmuje roczny podział materiału, a II etap plany miesięczne wraz ze szczegółowemi planami w ramach tematów.

Na zakończenie rozważań o planowaniu pracy w klasie czwartej jeszcze jedno zagadnienie: czy plany pracy mają być sporządzane dla wszystkich przedmiotów łącznie, czy też dla każdego oddzielnie.

Zagadnienie to jest ściśle związane z zagadnieniem zasady, na jakiej oparta została organizacja pracy dydaktycznej w danej klasie. Jeśli w nauczaniu dążymy do skoncentrowania całokształtu materiału naukowego wokół pewnych ośrodków zainteresowań, tematów i zagadnień ośrodkowych, to niewątpliwie wtedy planujemy pracę dla wszystkich przedmiotów łącznie, względnie ustalamy tematy ośrodkowe, a potem do nich dostosowujemy materiał naukowy z poszczególnych przedmiotów nauczania. Tak czynimy niewątpliwie w klasie I, gdzie dążenie do koncentrowania materiału naukowego jest zupełnie wy-

raźne, zarówno w świetle postanowień programu, jak i w świetle praktyki szkolnej, realizującej nowe programy naukowe. Tak czynimy również w klasie II, nie mając wprawdzie na to upoważnienia ze strony programów, lecz przez analogię z klasą I. W klasie III możemy czynić to jedynie w drodze odchylenia od obowiązujących programów, jako wyraźnie zaznaczony wyjątek z ogólnie obowiązującej i przyjętej reguły. W klasie IV postępowanie takie nie byłoby może niemożliwością, lecz byłoby w każdym razie odchyleniem od obowiązujących programów jeszcze większym i tak wielkim, że należałoby je zaliczyć do prób dydaktycznych, na które nie każdy nauczyciel może sobie pozwolić. Raczej uważamy, iż w klasie IV należy sporządzać plany dydaktyczne osobno dla każdego przedmiotu, co nie znaczy, że przedmioty te i sporządzone w ich ramach plany mają być pooddzielane chińskimi murami i być całkowicie od siebie niezależne. Przecież obowiązuje zasada korelacji polegająca na uwzględnianiu i wykorzystywaniu związków, zachodzących pomiędzy poszczególnymi przedmiotami; ażeby te związki mogły być uwzględnione i wykorzystane, muszą być one widoczne, to znaczy, każdy nauczyciel uczący w danej klasie musi być poinformowany o planie pracy, sporządzonym w zakresie innego przedmiotu, by się mógł do tego w miarę możliwości dostosować. A jeśli wszystkich przedmiotów w klasie IV uczy jeden nauczyciel, to tym bardziej obowiązany jest przy sporządzaniu planów pracy z poszczególnych przedmiotów do respektowania materiału naukowego z innych przedmiotów.

W związku z tym pytanie: czy jest rzeczą obojętną, z którego przedmiotu sporządza się plan pracy najpierw, czy też należy przestrzegać pewnej kolejności? A jeśli należy przestrzegać pewnej kolejności — to jakiej i czym umotywowanej?

Uważamy, że pewna kolejność w uwzględnianiu poszczególnych przedmiotów musi być zachowana, boć przecież

pomiędzy przedmiotami musi być zachowana zarówno w nauczaniu, jak i w przygotowaniu pracy dydaktycznej pewna współzależność. Są przedmioty nauki szkolnej, w których materiał naukowy jest tak swoisty i tak nie dający się dostosowywać do innych, że nie byłoby żadnej racji uzależniać plan pracy w tych przedmiotach od innych przedmiotów. Przykład: materiał naukowy z geografii i przyrody, oraz arytmetyki. Są natomiast inne przedmioty, które zawsze dadzą się w pewnej mierze dostosować do innych — np. język polski, śpiew, rysunek i t. p. Rzecz zrozumiała, najpierw przystąpić należy do sporządzenia planu ogólnego z geografii i przyrody oraz arytmetyki. Potem przystępuje się do sporządzania planów z innych przedmiotów, zwracając uwagę, czy nie da się czegoś z geografii i przyrody wykorzystać w nauczaniu języka polskiego, śpiewu, rysunków i in. Zasada więc będzie taka: najpierw przedmioty, zawierające materiał rzeczowy, potem dopiero przedmioty, które oprócz własnego materiału zajmują się opracowywaniem materiału rzeczowego, przez inne przedmioty dostarczonego.

Odnosi się to do wszystkich etapów planowania, a więc przede wszystkim do sporządzania planów ogólnych (podziałów materiału naukowego). Jest to o tyle konieczne, że po ustaleniu materiału, np. geograficznego, nauczyciel widzi, że w śpiewie będzie mógł piosenki regionalne góralskie opracować w listopadzie, a wołyńskie w grudniu. (Uwaga: jeśli w układzie materiału geograficznego zachowa kolejność tematów, przewidzianą w programie; o tym jeszcze w rozdziale następnym, przy omawianiu metodycznej strony poszczególnych przedmiotów). Łatwo jednak zdarzyć się może, że wśród piosenek góralskich natrafi na trudniejsze pod względem muzycznym, aniżeli wśród wołyńskich, co wymaga innego ich uszeregowania: najpierw opracowywać piosenki wołyńskie, potem dopiero góralskie, lub też: wyszukać wśród repertuaru piosenek góralskich

takie, które by były pod względem muzycznym łatwiejsze od wołyńskich. W tej samej dziedzinie może być też do usunięcia inna trudność. Zdarzyć się może, że nauczyciel śpiewu chciałby opracowywać piosenki w kolejności występujących w nich rytmów. Jeśliby wziął najpierw piosenki z Mazowsza (3-miarowe), a potem z Wołynia (4-miarowe), byłby w niezgodzie z założeniami nauki śpiewu. Prawdopodobnie będzie musiał zmienić układ materiału w zakresie śpiewu, ażeby dostosować ten układ do układu materiału geograficznego.

Uwzględnianie innych przedmiotów odnosi się również do planów szczegółowych. Ustalając na dłuższy okres czasu (z reguły miesięczny) ilość i kolejność tematów pracy z poszczególnych przedmiotów, trzeba wiedzieć, jakie tematy w tym samym czasie są opracowywane w zakresie innych przedmiotów, ażeby również wykorzystywać pewne związki. Np. wiedząc o tym, że z geografii przerabiane są w lutym i ew. styczniu plany i mapa, nauczyciel arytmetyki może w swoim zakresie wykorzystać to na lekcjach tego przedmiotu, ażeby w ten sposób dać dzieciom wszechstronne oświetlenie tego samego materiału.

Również w trzecim etapie planowania, w sporządzaniu planów lekcyjnych, trzeba się liczyć z materiałem, opracowywanym na innych lekcjach. Konieczne to jest m. in. do tego, ażeby czasem przestawić lekcje w ramach obowiązującego tygodniowego rozkładu lekcyj. Wprawdzie wiadome jest, że w klasie IV zasadniczo obowiązuje już stały rozkład lekcyj, niemniej jednak uważamy, że z usprawiedliwionych powodów mogą być przez nauczyciela czynione w nim doraźne zmiany. Jeśli np. nauczyciel ma na dany dzień wyznaczoną pierwszą lekcję geografii, a potem języka polskiego, a widzi w pewnym konkretnym wypadku, że lepiej będzie wziąć najpierw lekcję języka, np. ze względu na stosowaną formę pracy w obu lekcjach — niewątpliwie powinien zmianę taką zastosować.

ROZDZIAŁ SZÓSTY

SPRAWDZANIE WYNIKÓW PRACY UCZNIA W KLASIE CZWARTEJ

Konieczność sprawdzania wyników pracy szkolnej w szkole powszechnej. Różne sposoby sprawdzania. Metoda testów wiadomości i jej zastosowanie do celów sprawdzania wyników pracy. Wyniki pracy a ocena ucznia i promocja.

Obowiązujące obecnie programy naukowe podkreślają dobitnie konieczność opanowania przez ucznia danej klasy w zakresie każdego przedmiotu nauki pewnego minimum materiału naukowego. Minimum to zostało nazwane „wyniki nauczania" i umieszczone jest w programie każdego przedmiotu w każdej klasie.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że wobec tak wyraźnie przewidzianego przez programy owego minimum nauczyciel musi czuwać, by uczniowie istotnie w zakresie nauczanego przezeń przedmiotu minimum owo osiągnęli; w przeciwnym bowiem wypadku narazić się może na konsekwencje służbowe polegające przede wszystkim na konieczności umotywowania, dlaczego wyniki pracy, przez program wskazane, nie zostały osiągnięte. Program nie ustala szablonów dotyczących metody pracy w zakresie poszczególnych przedmiotów w każdej klasie: wybór najwłaściwszej metody — poza pewnymi ograniczeniami — pozostawia decyzji nauczyciela, pod warunkiem jednakże, że wyniki pracy będą osiągnięte. Wyniki pracy są więc niezależne od stosowanej metody pracy; trzeba dodać, że te wyniki pracy są istotnie wymaganiami minimalnymi; stąd zupełnie jasna jest konieczność ich osiągnięcia.

Powstaje wobec tego zagadnienie: czy nauczyciel sam jest w stanie ocenić, czy uczniowie istotnie owe wyniki nauczania osiągnęli, czy też ocenę tego wydać musi ktoś inny, niezasugerowany okolicznościami w danym wypadku

ubocznymi, jak metoda pracy, w danej klasie stosowana, przygotowanie dzieci w klasach poprzednich i t. d. A jeśli dojdziemy do przekonania, że nauczyciel powinien oceniać poziom swej klasy sam, to — jak ma to czynić?

Przede wszystkim co do pierwszego pytania. Otóż uważamy, że niewątpliwie prócz nauczyciela ocenę o poziomie jego klasy wydać powinien jego przełożony, którego to jest obowiązkiem. Niezależnie jednak od tego musi nauczyciel sam od czasu do czasu badać, jakie postępy dzieci czynią, czy linia rozwojowa postępów zgodna jest z jego zamierzeniami i wymaganiami programu. Słowem musi nauczyciel sprawdzać, czego w poszczególnych okresach czasu dzieci się nauczyły. Sprawdzanie to jest przede wszystkim konieczne, jeśli nauczyciel chce mieć właściwe pojęcie o celowości i wydajności swej pracy; poza tym jest konieczne, ażeby nauczyciela zorientować, jak ma na przyszłość postępować w realizowaniu programu. Bo niezależnie od stosowanej metody wyniki pracy obowiązują; można nawet zaryzykować twierdzenie, że ta metoda jest lepsza, przy której stosowaniu uczniowie osiągają lepsze wyniki, a w każdym razie zła jest ta metoda, przy której uczniowie nie osiągają minimum programowych wymagań. A więc sprawdzanie wyników pracy to jednocześnie kontrola właściwości i celowości stosowanej w pracy szkolnej metody pracy.

Widzimy więc, że nauczyciel musi sam badać wyniki pracy uczniów. Jak ma to czynić?

Rozróżnić należy przede wszystkim badanie wyników pracy indywidualne i zbiorowe. Kiedy przychodzę do klasy i stawiam szereg pytań z arytmetyki, ażeby stwierdzić, czy dzieci mają opanowaną np. technikę mnożenia w zakresie tabliczki mnożenia, i kiedy stawiam te pytania, nie wybranym uczniom, lecz dowolnym — na chybił trafił — lub też po kolei, to niewątpliwie jest to badanie zbiorowe. Badanie to daje mi sprawdzian postępów klasy jako całości, niezależnie od tego, ilu uczniów w klasie jest słab-

szych, ilu zaś bardziej zaawansowanych. Jeśli na każde pytanie rzucone klasie otrzymam odpowiedź dodatnią, to mam dowód, że dany materiał naukowy był w klasie opracowywany, bo są widoczne wyniki tej pracy. Kiedy jednak badania te poprowadzę w ten sposób, że staram się ustalić, jaki jest procent odpowiedzi dobrych, jaki zaś niewłaściwych, lub też ilu uczniów bierze udział w dawaniu odpowiedzi na rzucone pytania, to mam obraz poziomu klasy. Mogę stwierdzić, że klasa jest na poziomie, bo na pytania programowe odpowiadają poprawnie wszyscy uczniowie, albo też mogę stwierdzić, że klasa nie jest na poziomie, jeśli na pytanie uzyskam większość odpowiedzi niezgodnych z prawdą. Od tych badań można przejść do badań indywidualnych, których celem jest stwierdzenie, czy dobry poziom klasy jest wyłącznie wynikiem właściwie zorganizowanej pracy dydaktycznej (dobrej organizacji, racjonalnie stosowanych metod i t. d.), względnie zły poziom wynikiem niewłaściwie zorganizowanej pracy, czy też — co dość często ma miejsce — dobry poziom wytworzył się niezależnie od organizacji pracy, która w gruncie rzeczy nie jest właściwa, lub też zły poziom nie jest zależny od organizacji pracy, która w gruncie rzeczy jest dobra. Tylko badania poszczególnych uczniów mogą nas doprowadzić do ustalenia stopnia zależności poziomu klasy od racjonalnej organizacji pracy; wykażą one, ilu uczniów zdolnych liczy klasa, ilu zaś niezdolnych, ilu przygotowanych w latach poprzednich, ilu nieprzygotowanych i t. d.

I trzeba stwierdzić, że tylko dokładne badanie klasy i poszczególnych uczniów da pojęcie o wynikach pracy nauczyciela; a ponieważ wizytujący klasę zwierzchnik niezawsze rozporządza taką ilością czasu, by mógł sobie na dokładne badanie poszczególnych uczniów pozwolić, wobec tego tylko sam nauczyciel może dać ocenę wyników pracy — własnej i kierowanych przez się uczniów.

Rzecz jasna, nie może się ograniczyć do badania zbiorowego, bo to mu nie da dobrego obrazu poziomu klasy i zależności tego poziomu od włożonej przez niego i uczniów pracy i wysiłku. Musi sięgnąć do badań indywidualnych, by stwierdzić, co umie każdy uczeń, jakie są rezultaty pracy zarówno słabych, jak i zdolnych uczniów.

Inaczej mówiąc: musi nauczyciel wiedzieć, co każdy uczeń w danym okresie czasu skorzystał z pracy szkolnej, jakie są wyniki pracy każdego ucznia.

Najczęściej stosowanymi formami sprawdzania są: pytania ustne i wypracowania piśmienne. Obie formy stosowane są w zależności od charakteru przedmiotu nauki szkolnej, przy czym weszło w praktykę, że w zakresie przedmiotów zawierających wiadomości rzeczowe praktykuje się pytania ustne, w zakresie zaś języka polskiego i niektórych innych — wypracowania piśmienne.

W zakresie przedmiotów rzeczowych sprawdzamy, jaka jest suma posiadanych przez ucznia wiadomości. Przy sprawdzaniu stosujemy tę formę wyrażania się, która przyczynia uczniowi najmniejszą trudność, którą ma stosunkowo najlepiej opanowaną; ponieważ powszechnie wiadomą jest rzeczą, że na poziomie szkoły powszechnej uczeń ma znacznie lepiej opanowaną technikę mówienia, aniżeli technikę pisania, przeto stosujemy przy sprawdzaniu mówienie i opieramy sposób badania wiadomości ucznia na pytaniu ustnym.

Ma to jednak swe poważne wady.

Jeśli bowiem pytamy poszczególnych uczniów urządzając indywidualne rozmowy z nimi, to wtedy musimy to czynić poza normalnymi lekcjami, inaczej bowiem narazilibyśmy resztę uczniów na niepotrzebne oczekiwanie swej kolejki. Każdemu uczniowi trzeba poświęcić pewną ilość czasu — np. 10 minut; jeśli klasa liczy tylko 50 uczniów, a to nie jest liczba największa, to ilość czasu, potrzebna na wypytanie wszystkich uczniów, wyniesie każdorazowo 500 minut, czyli przeszło 8 godzin. Czy nauczyciel ma tyle czasu, biorąc pod uwagę, że tego rodzaju badanie powinno być stosowane przynajmniej 5 razy do roku — co drugi

miesiąc, względnie dwa razy na okres — 6 razy? Daje to w sumie rocznie 40 — 50 godzin czasu — na każdy przedmiot, a przecież każdy nauczyciel uczy kilku przedmiotów, więc ilość czasu, potrzebnego mu na wypytanie każdego ucznia z każdego przedmiotu, musi być znacznie większa, niejednokrotnie taka, jak na samo nauczanie; wtedy wymiar pracy nauczyciela zwiększa się z 30 godzin tygodniowo do prawie 60 godzin tygodniowo.

Jeśli natomiast pytanie ustne odbywa się w klasie na lekcjach, to przede wszystkim nie daje dobrego obrazu wiadomości dzieci, gdyż pierwsi pytani uczniowie są zawsze pokrzywdzeni w stosunku do innych, pytanych później: zanim bowiem kolejka dojdzie do tych dalszych, mają oni czas przypomnieć sobie dużo materiału słysząc, jakie pytania są stawiane ich poprzednikom i porównując ich odpowiedzi. Siłą rzeczy stawiane uczniom pytania muszą być przy takim wypytywaniu różne dla każdego ucznia: każde więc pytanie zawiera innego rodzaju trudności i nie sposób orzec, czy istotnie wszyscy uczniowie znają materiał naukowy w jednakowym stopniu. A już zupełnie jasną jest rzeczą, że przy takim systemie trzeba poświęcić na samo wypytywanie również przeszło 8 godzin czasu, wobec czego na opracowywanie nowego materiału pozostawałoby mniej czasu, aniżeli na wypytywanie. Z tych względów takiego wypytywania polecać nie można.

Jak więc należy sprawdzać wyniki pracy w zakresie przedmiotów rzeczowych?

Uważamy, że można i trzeba to czynić za pomocą pisemnych odpowiedzi na stawiane pytania. Nie powinny to być odpowiedzi w pełnym tego słowa znaczeniu pisemne, gdyż pisanie jako forma pracy jest jeszcze przez ucznia zbyt słabo opanowane, a w każdym razie sprawia mu zbyt wiele trudności, by ją było można stosować swobodnie i bez ograniczeń. Muszą to jednak być odpowiedzi na pisemnie postawione pytania, odpowiedzi, udzielane przez ucznia w sposób możliwie dlań najłatwiejszy.

Sposób taki można podciągnąć pod pojęcie „testów wiadomości". Nie zamierzamy omawiać na tym miejscu zagadnienia testów wiadomości w całej rozciągłości i odsyłamy Czytelnika, którego zagadnienie to interesuje, do prac szczegółowych, np. Dra Pietera: Nowe sposoby egzaminowania uczniów. Tutaj ograniczymy się jedynie do podania i omówienia kilku zasadniczych cech, które muszą posiadać te testy w zastosowaniu do potrzebnego nauczycielowi sprawdzenia wiadomości rzeczowych u uczniów.

Przede wszystkim więc testy muszą być tak opracowane, by sprawiały uczniowi pod względem formy możliwie najmniej trudności. Gdybyśmy kazali uczniowi np. klasy IV napisać, co wie o Krakowie, to trudność zadania polegałaby przede wszystkim na tym, że uczeń klasy IV nie jest w stopniu dostatecznym przygotowany do pisania odpowiedzi i to stosunkowo dość długich; nie zna dobrze pisowni niektórych wyrazów, które musiałby zastosować w pracy pisemnej, nie ma dobrze opanowanego stylu piśmiennego i t. d., a w końcu samo pisanie zmęczyłoby go porządnie i na pracę myślową, potrzebną mu dla wyszukania właściwych odpowiedzi pod względem rzeczowym, zabrakłoby mu wysiłku.

Dlatego też dajemy pytania tak sformułowane, że uczeń czyta pytanie i albo tylko uzupełnia je, albo też wykreśla w nim te wiadomości, które nie są zgodne z rzeczywistym stanem. Np. test z geografii może być sporządzony w sposób następujący:

Uczniowie otrzymują kartki, na których mają (napisane lub wydrukowane) teksty wraz z poleceniami. W tekście znajdują się kropki, na miejsce których uczniowie mają wstawić wyrazy, znajdujące się po prawej stronie tekstu. Wyrazów jest więcej, aniżeli brakujących miejsc: praca myślowa ucznia polega na tym, że musi on wybrać te wyrazy które istotnie uzupełniają zawarte w tekście zdania i tworzą wraz z nimi poprawną odpowiedź. Test brzmi następująco:

„Uzupełnij luki zdania słowami właściwymi z tych, które są wypisane po prawej stronie i przekreśl te słowa po prawej.

Na ziemiach polskich znajdują się bogate złoża prawie wszystkich potrzebnych w przemyśle i życiu codziennym minerałów. W . . . . wydobywamy sól, w Borysławiu . . . . węgla mamy poddostatkiem w Zagłębiu . . . . i . . . .; inne, jak np. rudę żelazną, mamy w województwie	benzynę Inowrocławiu parafinę naftę śląskim kieleckim Wieliczce, ropę poznańskim dąbrowskim

(Test z książki Dra Pietera: Nowe sposoby egzaminowania, str. 49).

W przedstawionym powyżej teście pisanie nie sprawia uczniowi zbyt wielkiej trudności. Ma on tylko wybrany wyraz wpisać do tekstu, to znaczy cała praca techniczna polega jedynie na przepisaniu kilku wyrazów. Właściwa praca ucznia polega tutaj na zastanowieniu się, które mianowicie wyrazy ma wybrać, by uzupełnione w ten sposób zdania były zgodne z prawdą. Jest to t. zw. „test luk i wyboru".

Podobny jest test t. zw. „analogii i wyboru", np.:

„Uzupełnij brakujące w analogiach słowa właściwymi słowami z tych, które są wypisane pod testem; braki zaznacz tylko cyfrą porządkową tych słów.

1. ryba — skrzela; ssak — ?
2. zęby — gryzienie; żołądek — ?
3. wróbel — śpiewające; wiewiórka — ?
4. ptak — skrzydła; ssak — ?

1. ręce, 2. gryzonie, 3. przednie odnóża, 4. drapieżne, 5. płuca, 6. tchawica, 7. trawienie, 8. połykanie.

(Tekst z książki Dra Pietera, str. 51—52).

Albo też t. zw. „test rozpoznawania alternatywnego", np.:

„Podkreśl słowo „prawda" obok zdań prawdziwych, słowo „fałsz" w fałszywych oraz zmień jedno słowo w zdaniach, które dzięki tej zmianie stają się prawdziwe:

1. Wisła wpada do morza Bałtyckiego	prawda — fałsz
2. Stolicą Polski jest Kraków	prawda — fałsz
3. Tatry są najwyższymi górami Polski	prawda — fałsz
4. Najwięcej węgla wydobywa się w Polsce na Śląsku	prawda — fałsz
5. Warszawa, Łódź, Kraków i Ojców to największe miasta Polski	prawda — fałsz
6. W puszczy białowieskiej żyją jeszcze żubry	prawda — fałsz
7. W Polsce istnieją liczne kopalnie srebra i złota	prawda — fałsz
8. Na południu graniczy Polska z Niemcami	prawda — fałsz
9. Największym sąsiadem Polski jest Rosja	prawda — fałsz

W podanym teście, jak i w poprzednich techniczna strona wykonywanego przez ucznia polecenia sprawia mu znacznie mniej kłopotu, aniżeli strona rzeczowa; stąd też testy te mogą być stosowane już nawet na poziomie klasy IV.

Cenną zaletą testów jest okoliczność, iż wszyscy uczniowie otrzymują do opracowania te same pytania. Nauczyciel może wtedy sprawdzić, którzy z nich znają ten sam materiał, a nie jak przy ustnych odpytywaniach przypuszczać tylko, że ponieważ uczeń umiał dać odpowiedź na jedno pytanie, to prawdopodobnie potrafi dać odpowiedź i na inne. Jeśli więc idzie o ocenę poziomu klasy, to metoda testów przynosi znacznie więcej korzyści od innych sposobów sprawdzania wiadomości.

W części szczegółowej podajemy różne przykłady testów, mogących nadawać się do wykorzystania w klasie IV. Są one dostosowane do możliwości technicznych

ucznia kl. IV, a zawierają materiał rzeczowy — geograficzny i przyrodniczy — z programu klasy IV, to jest materiał, który przez dzieci był opracowany i musi być im znany. Tutaj chcielibyśmy jeszcze raz podkreślić, że stosowanie tej właśnie metody sprawdzania wiadomości rzeczowych w szkole powszechnej może mieć miejsce już w klasie IV, że ta metoda niewątpliwie góruje nad sposobem ustnego wypytywania uczniów i że samo jej stosowanie naprowadzi nauczyciela na coraz to nowe sposoby jej ulepszania.

W zakresie języka polskiego badanie wyników polega już nie na sprawdzeniu, jakie wiadomości posiada uczeń, bo język na tym poziomie nie zawiera jeszcze wiadomości rzeczowych. Wprawdzie w programie języka dla kl. IV znajduje się również materiał gramatyczny i ortograficzny, lecz materiał ten mają uczniowie opanować praktycznie, nie zaś teoretycznie. Nie idzie o to, by uczeń umiał na pamięć reguły ortograficzne, lecz by w pisaniu nie popełniał błędów; a to nie jedno i to samo. Można przecież znać na pamięć reguły, a mimo to błędy popełniać, i odwrotnie: można nie znać reguł i pisać poprawnie. Dlatego też sprawdzenie poziomu klasy i poszczególnych uczniów w zakresie języka polskiego musi mieć inny charakter. Musi to być sprawdzian, jaki jest poziom opanowania przez uczniów sprawności w zakresie pisania, czytania i mówienia.

W zakresie czytania sprawdzamy, czy uczeń czyta poprawnie; czy czyta płynnie; czy uwzględnia znaki przestankowe; czy rozumie treść czytanego. Trzy pierwsze składniki czytania mogą być sprawdzane tylko metodą ustnego pytania, a dopiero czwarty składnik — rozumienie czytanego — może być sprawdzany bądź za pomocą ustnego wypowiadania się uczniów, bądź też za pomocą testu, podobnego do testów wiadomości. Test ten musiałby być sporządzony tak, by uwzględniał najważniejsze składniki czytanego utworu, jak np. najważniejsze zdarzenia, w czytanym utworze przedstawione, najważniejsze postacie i t. p. Oczywiście, musiałby nauczyciel dobrać taki

utwór, którego żaden uczeń jeszcze nie czytał — np. z nowego „Płomyka" czy „Płomyczka"; utwór ten wszyscy uczniowie przeczytaliby w klasie w czasie mniej więcej jednakowym, a po przeczytaniu go otrzymaliby na kartkach test, który należałoby wypełnić zgodnie z zawartymi w nim poleceniami. Uważamy, że ten rodzaj sprawdzenia, czy uczniowie zrozumieli treść przeczytanego, dałby więcej nauczycielowi, aniżeli suche pytanie wszystkich uczniów po kolei, dla uczniów zaś byłby przyjemniejszą i ciekawszą od „opowiadania czytanki" formą pracy.

W zakresie pisania trzeba sprawdzić, czy dzieci piszą ortograficznie i czy wyrażają się poprawnie. Nie można tego sprawdzać za pomocą ustnego pytania, to jest jasne; dlatego też tutaj należałoby tylko zastanowić się, czy stosowane obecnie w większości szkół wypracowania piśmienne są istotnie właściwą formą sprawdzania poziomu uczniów.

Należy przede wszystkim odróżnić dwa rodzaje wypracowań piśmiennych w zakresie języka polskiego: wypracowania, za pomocą których uczeń uczy się pisać poprawnie — ortograficznie i stylistycznie; i wypracowania, które służą jako materiał do sprawdzenia, czy uczeń umie pisać poprawnie — ortograficznie i stylistycznie. Pierwsze z tych wypracowań nazywane są, jeśli idzie o ortografię, ćwiczeniami, nie zaś wypracowaniami; drugie natomiast są powszechnie nazywane wypracowaniami. Dla ułatwienia sobie pracy nazywać będziemy w dalszych rozważaniach wszystkie prace piśmienne w zakresie języka, które służą do tego, by uczeń nauczył się poprawnie pisać, ćwiczeniami (a więc: ćwiczenia ortograficzne i ćwiczenia stylistyczne, ew. też osobne ćwiczenia gramatyczne), a wszystkie prace piśmienne, na których sprawdzamy, czego się i w jakim stopniu uczniowie nauczyli, wypracowaniami (wypracowania stylistyczne, wypracowania ortograficzne, ew. też wypracowania gramatyczne). Zaznaczamy jednak, że nie mamy zamiaru upierać się, że wprowadzone terminy są

jedynie poprawne: idzie nam przecież tylko o to, by przez wyraźne ich rozgraniczenie ułatwić sobie pracę w rozważaniach na temat istoty tych prac piśmiennych.

O ćwiczeniach różnego rodzaju będziemy mówić w rozdziale następnym, poświęconym zagadnieniom metodycznym z zakresu języka; tutaj chcielibyśmy się ograniczyć jedynie do omówienia wypracowań - sprawdzianów. Na jedną rzecz jednak musimy zwrócić uwagę, ponieważ wydaje się nam, że sprawa ta nie jest przez nauczycielstwo odpowiednio traktowana.

Jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że uczeń powinien umieć to, czego się uczył, nie zaś więcej. Zdarza się, że uczniowie mają wiadomości wykraczające znacznie poza ramy przerabianego w szkole materiału: to jednak nie może być podstawą do wymagania od wszystkich uczniów, by wiadomości ich były większe od zdobytych w szkole. To samo odnosi się również do dziedziny sprawności. Jeśli więc idzie o poziom ortografii, nie możemy wymagać, by dzieci klasy IV każdy tekst pisały bezbłędnie, bo przecież na lekcjach języka opracowaliśmy z nimi pewien określony materiał ortograficzny, a nie wszystkie możliwe trudności ortograficzne. To samo odnosi się również do dziedziny stylu: jeśli z uczniami przerabiamy zagadnienia stylistyczne systematycznie, to nie możemy wymagać, by umieli więcej od tego, co zostało przerobione. A już w żadnym wypadku nie możemy wymagać, by uczniowie mieli opanowaną sprawność w tym zakresie, który w ogóle nie był opracowywany.

Tymczasem bardzo często nauczyciel postępuje wprost odwrotnie. Każdą pracę stylistyczną ocenia pod kątem poprawności stylistycznej, zarówno tę, w której uczeń stosował styl, opracowany pod kierunkiem nauczyciela, jak i tę, w której stosował styl samodzielnie, w zakresie nieraz znacznie większym od wymaganego na danym poziomie. Kilka przykładów zilustruje tę sprawę.

W klasie IV występuje pisanie listów. Jest to forma li-

teracka, której uczniowie dotychczas nie opracowywali, a więc jej nie znają. Jeśli nauczyciel pierwszą pracę piśmienną, w której uczniowie pisali próby listów, zechce ocenić pod kątem poprawności zastosowania tej formy pisania, to — czy to będzie właściwe podejście do zagadnienia? Czy nie należałoby poczekać z ocenianiem do czasu, aż uczeń formę tę opanuje? To samo odnosi się do innej formy, w kl. IV nowej: opisów piśmiennych. Tutaj również trzeba wpierw uczniów nauczyć poprawnego i właściwego stosowania tej formy literackiej, a dopiero wówczas oceniać, czy umieją ją stosować.

Sądzimy, że to wystarczy, ażeby ustalić tezę, która powinna być w nauczaniu respektowana: najpierw trzeba ucznia nauczyć danej wiadomości czy też sprawności, a dopiero wówczas oceniać, czy wiadomość tę zdobył względnie czy sprawność daną opanował. Odnosi się to do każdego działu pracy, więc również do pisania — w zakresie stylu. Dlatego też uważamy, że nauczyciel powinien stosować różnego rodzaju ćwiczenia na opanowanie przez uczniów ortografii, stylu, gramatyki, a potem dopiero sprawdzać, czy uczniowie opanowali poprawność ortograficzną i stylistyczną (łącznie z poprawnym stosowaniem form gramatycznych) i w jakim zakresie. Z tego też powodu wyróżniliśmy ćwiczenia, na których uczniowie opanowują różnego rodzaju sprawności, a nie wypracowania, które służą do sprawdzenia poziomu uczniów.

Do opanowania ortografii stylu i form gramatycznych służą ćwiczenia ortograficzne, stylistyczne i gramatyczne. Metoda pracy w tych ćwiczeniach będzie przedmiotem naszych rozważań w następnym rozdziale. Do sprawdzenia wyników pracy w tych dziedzinach służą wypracowania, które mogą być dwojakie: wypracowania samodzielne i wypracowania niesamodzielne. Kiedy celem sprawdzenia poziomu ortografii dajemy dyktando sprawdzające, to jest to wypracowanie niesamodzielne: uczeń nie układa tutaj samodzielnie całości, zdań i poszczególnych grup wyrazo-

wych, lecz reprodukuje tekst, podany mu przez nauczyciela. Samodzielne wypracowanie natomiast polega na tym, że uczeń na podany mu przez nauczyciela temat układa samodzielnie opowiadanie czy też opis, buduje samodzielnie zdania, łączy w odpowiednie grupy poszczególne wyrazy i t. d. — słowem, tworzy samodzielnie całość. Niewątpliwie, samodzielne wypracowania mają tę wyższość, że są materiałem, na którym nauczyciel może sprawdzić wszystkie czynniki poprawności językowej piśmiennej: styl, ortografię, gramatykę, podczas gdy w dyktandach możemy tylko sprawdzić ortografię, reszta bowiem nie jest wytworem pracy ucznia. Dlatego też dyktanda stosujemy wtedy, kiedy chcemy sprawdzić wynik nauki ortografii na pewnym małym odcinku, np. po przerobieniu z klasą grupy materiałowej „rz niewymienne" stosujemy dyktando, by się przekonać, czy wszyscy uczniowie poczynili takie postępy, które upoważniają nauczyciela do przystąpienia do następnej grupy materiału. Jeśli natomiast chcemy stwierdzić, jak — poza stylem i gramatyką — dzieci stosują cały materiał ortograficzny, a więc i ten nowopoznany, i ten dawniejszy, to znacznie lepszą formą sprawdzenia będzie wypracowanie samodzielne. Trzeba jednak zawsze pamiętać, że w wypracowaniu samodzielnym są różne dziedziny poprawności językowej: poprawność ortograficzna, poprawność stylistyczna, poprawność gramatyczna. Stąd też i ocena musi być oceną wszystkich tych dziedzin, nie zaś tylko jednej. Nie można więc uczniowi postawić stopnia dobrego za wypracowanie, w którym ortografia nie szwankuje, ale szwankuje natomiast poprawność stylistyczna i gramatyczna: byłoby to zlekceważeniem przez nauczyciela tych innych dziedzin poprawności językowej piśmiennej, a co za tym idzie — powodem do lekceważenia tegoż przez ucznia.

Lecz nie każde wypracowanie piśmienne służy do sprawdzenia wyników wszystkich dziedzin poprawności językowej. Można tak samo dawać wypracowania, których celem jest jedynie stwierdzenie poziomu względnie umiejętności stosowania form stylistycznych. Np. w klasie IV po kilku ćwiczeniach, których tematem było pisanie listów i na których dzieci prawdopodobnie nauczyły się umiejętności ich układania, dajemy wypracowanie samodzielne, którego tematem jest również ułożenie samodzielnego listu, przy czym pomoc ze strony nauczyciela będzie tutaj już możliwie żadna lub bardzo mała. Przed przystąpieniem do napisania wypracowania opracowujemy z dziećmi wyrazy, które w wypracowaniach będą prawdopodobnie przez nie użyte — w tym celu, by dzieci nie uczyniły żadnych błędów ortograficznych. Po napisaniu wypracowania nauczyciel sprawdza wszystkie dziedziny poprawności językowej, lecz wiedząc o tym, że strona ortograficzna i gramatyczna zostały celowo ułatwione, nie bierze tych dziedzin pod uwagę i nie ocenia ich, a zwraca uwagę na stronę stylistyczną wypracowania i stawia ocenę wyłącznie za tę stronę. Będzie to więc rodzaj pracy piśmiennej, podobny do dyktanda pod względem celowości i wykorzystania jej przez nauczyciela. Tak samo można dawać specjalne prace piśmienne sprawdzające poziom opanowania i umiejętność stosowania form gramatycznych, przy których strony stylistyczna i ortograficzna nie będą oceniane.

Najczęściej jednak stosowaną formą wypracowań powinny być wypracowania, w których sprawdzane będą wszystkie dziedziny poprawności językowej. Podkreślamy jednak, że w tych wypracowaniach trzeba oceniać każdą stronę poprawności z osobna, wobec czego ocena ogólna będzie czasem przeciętną ocen szczegółowych, np. znajomość ortografii — dobra, stosowanie form gramatycznych — dostateczne, opanowanie poprawności stylistycznej — niedostateczne, ocena ogólna — dostateczna. Zaznaczyć jeszcze trzeba, że na poziomie klasy IV dobrze jest zamiast tych stopni dać ich omówienie, np. „Błędów ortograficznych jest mało, pisownię masz więc przyswojoną; gramatykę

znasz słabiej, a budować zdań i opowiadania całego nie umiesz wcale".

Pozostaje do omówienia sprawa sprawdzania wyników pracy ucznia w zakresie arytmetyki i przedmiotów technicznych.

W arytmetyce są stosowane niejednokrotnie t. zw. wypracowania klasowe, których celem jest również stwierdzenie, jakie postępy uczniowie poczynili w danym czasie. Klasówki te uzupełniają pytania ustne, na które nauczyciel z reguły poświęca dużo czasu, stosując je nietylko celem sprawdzania wyników, lecz również celem utrwalenia z uczniami przerobionego materiału. Nie widać wtedy wyraźnej różnicy w pytaniu służącym do celów sprawdzania, od indywidualnej pracy ucznia (jeden uczeń pracuje głośno przy tablicy, inni w zeszytach po cichu), której celem jest utrwalanie materiału. Wprawdzie jesteśmy zdania, że każda lekcja powinna dać dzieciom pewną korzyść w dziedzinie przyswojenia nowego materiału, t. j. nowych wiadomości, umiejętności i sprawności, a więc zarówno lekcja, której celem jest utrwalanie materiału, jak i lekcja, na której nauczyciel sprawdza wyniki, wobec czego granica ta niejednokrotnie się zaciera. Mimo to uważamy, że sposób prowadzenia obu tych lekcyj powinien być różny. Jeżeli celem lekcji jest utrwalenie materiału, to trzeba do pracy wciągnąć możliwie największą ilość dzieci; nie wystarczy, że dwuch lub trzech uczniów w ciągu lekcji pracowało przy tablicy, a inni czynili to samo w zeszytach. Przecież nie zawsze praca tych, co zostali w ławkach, dorównuje pod względem intensywności pracy przy tablicy, a poza tym ilość wykonanej pracy jest wtedy niewielka. Lepiej więc lekcje utrwalające zorganizować tak, by istotnie pracowała cała klasa; prawdopodobnie nie zajdzie wtedy potrzeba pracować z jednym uczniem przy tablicy, tylko pracować ze wszystkimi uczniami, wobec czego taka lekcja nie będzie wykorzystana do celów sprawdzania wyników pracy poszczególnych uczniów. I dlatego też zdaniem naszym trzeba na lekcjach arytmetyki częściej urządzać specjalne lekcje sprawdzające. Mogą one być stosowane z wykorzystaniem formy piśmiennej (te same klasówki, tylko pomyślane jako sprawdzian, bez niczego więcej), a mogą też te lekcje być lekcjami głośnymi, prowadzonymi tak, by uczniowie niby powtarzali materiał, w rzeczywistości zaś odpowiadali na pytania, stawiane przez nauczyciela w celu sprawdzenia wyników ich pracy.

W zakresie przedmiotów technicznych sprawdzanie wyników pracy ucznia nie jest i nie może być stawiane tak, jak w innych przedmiotach. Powodem tego jest okoliczność, że w zakresie tych przedmiotów stawiane przez programy wymagania są bardziej nieuchwytne: trudno jest ustalić, co właściwie powinien uczeń umieć, np. ze śpiewu po ukończeniu klasy IV, trudno też ustalić, w jakim zakresie powinien mieć opanowaną sprawność muzyczną. Mówimy, że uczniowie powinni być w pewnym stopniu rozśpiewani; „stopień" ten jednak nie nadaje się do mierzenia go i stwierdzania, czy istotnie został osiągnięty, czy też nie. To samo w innych przedmiotach tej kategorji. Nie mniej jednak uważamy, że w tych przedmiotach, w których uczniowie wykonują pewne prace indywidualne, jak w rysunkach i zajęciach praktycznych, sprawdzanie wyników, to jest każdorazowego poziomu opanowanej sprawności, powinno mieć miejsce, aczkolwiek w sposób nie tak rygorystyczny, jak w przedmiotach omówionych poprzednio.

Stwierdzenie wyników pracy w pewnym przedmiocie i we wszystkich przedmiotach, nauczanych w danej klasie, jako całości pracy dydaktycznej, jest wstępną czynnością do wykonania przez nauczyciela innej bardzo ważnej i odpowiedzialnej pracy: do ocenienia i promowania ucznia do klasy wyższej. Zagadnienie promocji ucznia jest zagadnieniem bardzo ważnym w szkole powszechnej, zwłaszcza w czasach ostatnich, a szczególnie ważnym w klasie IV, po ukończeniu której uczeń przechodzi do klasy wyższej, gdzie i charakter materiału naukowego i metody pracy są

już inne, aniżeli w klasach niższych. Zagadnieniu temu poświęcimy parę myśli.

Po ukończeniu klasy IV mamy ocenić, czy uczeń nadaje się do promowania go do klasy V. Gdyby promowanie było uzależnione wyłącznie od poczynionych przez ucznia postępów w nauce, t. j. jedynie od sumy zdobytych przez ucznia wiadomości i sprawności, sprawa byłaby bardzo prosta: uczeń, który wykazał się wiadomościami i sprawnościami w zakresie przez program wymaganym, byłby promowany, uczeń zaś, który się tymi wiadomościami i sprawnościami nie wykazał, byłby pozostawiony na drugi rok w tej samej klasie. Lecz zagadnienie promowania ucznia nie jest sprawą tak prostą: prócz tego, co uczeń osiągnął w ciągu całorocznej pracy, musi nauczyciel ocenić, w jakich warunkach wyniki pracy zostały osiągnięte. Ocena końcowa ucznia musi być zawsze kompromisem pomiędzy tymi dwoma czynnikami: wynikami pracy a warunkami, w jakich zostały one osiągnięte.

Warunki te są następujące: 1. jaki był stan zdrowia ucznia w danej klasie (uczeń, który rozwijał się normalnie, mógł pracować normalnie, uczeń zaś, który chorował, musiał włożyć w pracę więcej wysiłku, ażeby te same wyniki osiągnąć), 2. warunki materialne towarzyszące pracy ucznia (uczeń, zaopatrzony w potrzebne pomoce szkolne, a przede wszystkim w podręczniki i materiały do pracy, mógł osiągnąć te same wyniki pracy łatwiej, aniżeli jego kolega, pozbawiony z powodu niezamożności rodziców pomocy naukowych), 3. stan psychiczny ucznia w danej klasie (podobnie jak i stan zdrowia, przy czym jednak nienormalny rozwój psychiczny powoduje znacznie większą trudność w opanowaniu materiału naukowego), 4. wszystko to, co na wynik pracy ucznia mogło mieć wpływ dodatni lub ujemny. Dodajmy, że niejednokrotnie sama organizacja pracy szkolnej, a więc dziedzina, za którą całkowitą odpowiedzialność ponosi szkoła i nauczyciel, była tego rodzaju, że uczeń nie mógł skutecznie pracować; np. nauczyciel często chorował, a szkoła nie mogła zapewnić dzieciom zastępstw innych nauczycieli, bo ich nie miała w odpowiedniej ilości; przecież wtedy uczniowie nie mogli osiągnąć takiego poziomu, jaki byłby osiągnięty, gdyby praca była wykonywana bez przeszkód. Wszystko to powoduje, że oceniać ucznia trzeba nie tylko za wyniki pracy, przezeń osiągnięte, lecz w równej mierze za wysiłek, jaki uczeń w osiągnięcie tych wyników wkładał w ciągu roku.

Tezę tę można nawet rozszerzyć i pogłębić. Niektórzy pedagogowie są nawet zdania, że ważniejszą rzeczą, ważniejszym czynnikiem w danym zagadnieniu jest wysiłek, przez ucznia w osiągnięcie wyników pracy włożony, aniżeli same wyniki. Bo wyniki nie są wartością trwałą: przecież po pewnym czasie ilość wiadomości i sprawności, o ile nie będzie odświeżana, zmniejszy się, gdyż takie jest już prawo natury, wysiłek natomiast powoduje osiągnięcie innych wartości: przyzwyczajenia do pracy, umiejętności dawania sobie rady z poleceniami, sprawności w wyszukiwaniu odpowiedzi na stawiane pytania i polecenia. Te wartości są bardziej stałe, gdyż niezależnie nawet od dziedziny, w jakiej zostaną wykorzystane, zawsze będą cennym środkiem do wykonania pewnych celów życiowych. Uczeń, który kończąc szkołę powszechną, ma mało wiadomości i sprawności, lecz posiada natomiast przyzwyczajenie do pracy i umiejętność jej zorganizowania, gdyż w osiągnięcie ich wkładał dużo wysiłku, ten uczeń jest w życiu w lepszym położeniu od swego kolegi, który wychodzi w świat z dużym zapasem wiadomości i sprawności, zdobytych łatwo, bo jest z natury zdolnym typem. Dlatego też oceniając ucznia i zastanawiając się nad tym, czy należy go promować, należy zawsze brać pod uwagę, czy uczeń ten umie pracować: jeśli tak, to nauczyciel może go promować nawet wówczas, kiedy uczeń ten z przyczyn od siebie niezależnych (nawet z powodu dłuższej choroby) nie osiągnął wyników programowych. Jest przecież pewność, że nadrobi opuszczone i zaniedbane lekcje, bo uczeń ten pracować chce i umie.

Ocena więc końcowa nie może być spodowana tylko kryteriami ogólnej natury: chęcią utrzymania poziomu uczniów na jednakowej wysokości; musi być traktowana indywidualnie, bo mamy do czynienia z materiałem żywym, który w każdym wypadku inaczej na każdą rzecz reaguje. Nie można jednak w naszych warunkach, gdzie za poziom klasy odpowiedzialność ponosi nauczyciel, ocenę traktować zupełnie indywidualnie, to znaczy nie licząc się z poziomem klasy jako całości promować uczniów tylko na tej podstawie, że uczeń przecież cały rok do szkoły chodził i coś skorzystał. Owo „coś" musi mieć kształty realne i odpowiadać pewnym minimalnym wymaganiom.

Słowem: jeśli nauczyciel z jednej strony dąży do utrzymania na odpowiedniej wysokości poziomu szkoły i klasy, a z drugiej strony uwzględnia indywidualność każdego poszczególnego ucznia i nie chce mu wyrządzić krzywdy (przez zbyt łatwe lub zbyt ostre klasyfikowanie go), to ocena końcowa i promowanie ucznia — winny być właśnie kompromisem pomiędzy tymi dążeniami. Nie obniżając poziomu klasy starać się uwzględnić indywidualność każdego ucznia — oto zasada, która powinna być w każdej szkole i w każdej klasie realizowana.

ROZDZIAŁ SIÓDMY

METODA PRACY W ZAKRESIE POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NAUKI SZKOLNEJ

Język polski.

Budowa programu.

Program języka polskiego dla kl. IV został pomyślany tak, jak i dla klasy III: składa się on z pięciu zasadniczych działów, których kolejność jest właściwa klasom młodszym. Najpierw więc zostało umieszczone mówienie, potem pisanie, czytanie, następnie ćwiczenia w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem, a w końcu tematy ćwiczeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu. Zamieszczenie na pierwszym miejscu mówienia, jak w klasach młodszych, nie zaś czytania, jak w klasach starszych, poczynając od klasy V, jest dla nauczyciela wskazówką, że ten właśnie dział programu (mówienie) dostarczać powinien w kl. IV tematów, które na różnych lekcjach języka będą opracowywane. Czytanie bowiem w klasie IV nie zostało jeszcze przez ucznia opanowane do tego stopnia, by mógł on tematy te brać z lektury różnego rodzaju utworów literackich.

Porządek grup materiałowych został utrzymany również ten sam, co i w klasach młodszych. W zakresie mówienia spotykamy:

mówienie jako rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy, wysunięte bądź przez nauczyciela, bądź przez uczniów,

mówienie na podstawie oglądanych obrazków,

swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci,

mówienie zorganizowane w postaci układania opowiadań i opisów,

mówienie jako wypowiadania się na tematy, zaczerpnięte z lektury.

W zakresie pisania:

pisanie jako różnego rodzaju ćwiczenia w pisaniu i w dążeniu do opanowania pisowni,

pisanie zorganizowane jako układanie opowiadań i opisów,

pisanie jako próby pisania listów,

pisanie jako ćwiczenia w pisaniu kaligraficznym,

materiał ortograficzny.

W zakresie czytania:

czytanie różnych utworów literackich,

czytanie jako różnego rodzaju technika czytania,

czytanie jako różnego rodzaju ćwiczenia w analizie czytanych utworów,

czytanie jako samodzielne ujmowanie treści czytanych utworów.

W zakresie ćwiczeń w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem:

ćwiczenia mające na celu wzbogacanie słownictwa dzieci,
ćwiczenia gramatyczne,
ćwiczenia w uczeniu się na pamięć i wygłaszaniu wierszy,
ćwiczenia w ilustrowaniu czytanych utworów.

W zakresie tematów:

tematy z otaczającej dziecko rzeczywistości, jak przejawy życia w szkole, domu, miejscowości i t. d.,
tematy aktualne: zdarzenia z bieżącego życia Polski,
tematy geograficzne: opowiadania na tle dzisiejszego życia różnych okolic Polski,
tematy historyczne: a) wypadki i zdarzenia w naszej okolicy ze szczególnym uwzględnieniem okresu walk 1914—1920, b) opowiadania, sceny i obrazy z przeszłości Polski, c) opowiadania z życia Marszałka Józefa Piłsudskiego,
baśnie, bajki i legendy.

Zakres materiału naukowego.

Każdy dział materiału naukowego w zakresie języka polskiego został w porównaniu z klasą III rozszerzony. I tak:

w zakresie mówienia rozszerzenie materiału polega na tym, że wprowadzono: a) oglądanie obrazków, omawianie ich treści i „nadawanie im i ich cyklom tytułów" zamiast „nadawania tytułów pojedynczym obrazkom i ich cyklom" w klasie III; różnica tutaj polega na tym, że o ile w klasie III należało liczyć się z tym, że uczniowie nie znają jeszcze tej formy ćwiczeń w mówieniu, wobec czego trzeba najpierw opracować „nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom", by potem przejść do „nadawania tytułów ich cyklom", to w klasie IV należy traktować obie te formy ćwiczeń w mówieniu jako znane w stopniu jednakowym; b) z grupy dotyczącej „zbiorowego i jednostkowego układania opowiadań i opisów" usunięto w kl. IV wyraz „krótkich" opowiadań, a dodano natomiast „oraz streszczeń łatwiejszych tekstów"; c) w grupie dotyczącej wypowiadania się w związku z lekturą, dodano „w związku z tym porządkowanie wypowiedzeń dzieci"; są to pierwsze próby układania planów.

W zakresie pisania: a) wprowadzono inną redakcję pierwszej grupy materiału dotyczącej różnych form pisania: zamiast „przepisywania tekstów oraz pisania z pamięci i ze słuchu wyrazów i krótkich, łatwych zdań, zawierających przede wszystkim podany materiał ortograficzny", wprowadzono „przepisywanie tekstów i pisanie z pamięci wyrazów i krótkich, łatwych zdań, pisanie ze słuchu tekstów zawierających przede wszystkim podany materiał ortograficzny"; różnica polega tutaj na innej roli, jaką pisanie ze słuchu odgrywa w opanowaniu ortografii w klasach młodszych a w klasach starszych (patrz wskazówki programowe do języka polskiego str. 261): w kl. IV należy pisanie ze słuchu traktować już tak, jak w klasach starszych; b) zamiast „samodzielnego układania i zapisywania zdań na różne tematy, prób samodzielnych, krótkich opowiadań" wprowadzono „krótkie, samodzielne opowiadania i próby opisów"; c) jako zupełnie nową grupę wprowadzono „krótkie listy do osób bliskich i znajomych"; d) inny materiał ortograficzny.

W zakresie czytania: a) wprowadzono czytanie obrazków historycznych; b) technikę czytania rozszerzono przez wprowadzenie czytania „z uwzględnieniem przestankowania"; c) przy omawianiu treści czytanek i wogóle lektury wprowadzono wyodrębnianie „obrazów" prócz wyodrębniania „postaci i zdarzeń"; d) jako materiał zupełnie nowy

wprowadzono grupę „stopniowe przyzwyczajenie dzieci do samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów".

W zakresie ćwiczeń: a) w ćwiczeniach słownikowych wprowadzono prócz nazywania przedmiotów, zjawisk i ich cech również „nazywanie czynności" oraz „różnych odcieni stosunków przestrzennych i czasowych"; b) w ćwiczeniach gramatycznych wprowadzono jako materiał nowy: zdania wykrzyknikowe, podmiot rozwinięty i orzeczenie rozwinięte, wyróżnianie i nazywanie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego, liczebnik (bez podziału na grupy), przysłówek, przypadki rzeczownika, stopnie przymiotnika, osoby czasownika, odróżnianie wyrazów odmiennych i nieodmiennych; c) usunięto z grupy, odnoszącej się do różnego rodzaju ilustrowania czytanych tekstów, ilustrowanie przez wycinanki i ulepianki.

W zakresie tematów: a) rozszerzono zakres tematów z otaczającej dziecko rzeczywistości zarówno przez rozszerzenie przestrzeni (okolica zamiast miejscowości w kl. III), jak i przez pogłębienie tematów (ludzie i rzeczy, prace, zajęcia, zabawy, zwyczaje i obyczaje); b) w podobny sposób rozszerzono zakres tematów geograficznych, głównie jednak przez wprowadzenie szerszej przestrzeni — w związku z opracowywanym materiałem geograficznym; c) rozszerzono bardzo wydatnie tematy historyczne, zarówno pod względem ilości tych tematów, jak i pod względem ich różnorodności.

Ten rozszerzony zakres materiału naukowego powinien doprowadzić do osiągnięcia rozszerzonych wyników nauczania, podanych przy końcu materiału programowego dla kl. IV, a różniących się od wyników kl. III między innymi: umiejętnością napisania krótkiego i łatwego opowiadania, umiejętnością pisania kształtnego, większą znajomością tematów historycznych.

Po tym omówieniu zakresu materiału naukowego przejdziemy do podkreślenia i omówienia zagadnień, dla pracy w kl. IV w zakresie języka polskiego najistotniejszych.

Streszczenie łatwiejszych tekstów.

Jest to materiał programowy, który występuje w kl. IV po raz pierwszy. Celem streszczenia, jako formy pracy w zakresie mówienia, jest umożliwienie uczniowi przejścia od opowiadań i opisów do układania planów czytanych utworów; dlatego też streszczenia musiały się znaleźć w programie kl. IV, w której występują już również próby planów (w dziale czytania).

Istotę streszczenia stanowi uchwycenie momentów najistotniejszych w czytanym opowiadaniu. Jest streszczenie pod tym względem bardzo podobne do sprawozdania z jakiegoś zdarzenia; różnica polega na tym, że sprawozdanie dotyczy wydarzenia, zaobserwowanego w rzeczywistości, podczas gdy streszczenie dotyczy wydarzenia, o którym dzieci czytają. Do streszczeń nadają się te czytanki, w których akcja występuje bardzo wyraźnie i jest nieskomplikowana; są to bowiem próby zaledwie, a przy tym próby, które nie mają na celu opanowania streszczenia dla siebie samego, lecz dla celów innych — dla łatwiejszego układania planów w okresie późniejszym. Dlatego też streszczenie jako forma pracy powinna wyprzedzić próby układania planów, o których mowa będzie poniżej. Zaznaczyć trzeba, że w kl. IV nie mamy streszczenia samodzielnego, lecz zaledwie „zbiorowe i jednostkowe układanie streszczeń".

Układanie planów czytanek.

Są to również zaledwie próby układania planów czytanek. W uwagach do programu języka polskiego na kl. IV program powiada: „Pierwsze próby układania planu odbywają się drogą zbiorowej pracy uczniów i polegają na porządkowaniu wypowiedzeń dzieci. Treść, działająca na uczucia, nie nadaje się do układania planu" (str. 83). W uwagach do całości programu języka polskiego (str. 255) powiada program znowu: „Stanowi ono (porządkowanie

wypowiedzeń) przygotowanie do wspólnego układania planów, które występuje w kl. V, a rozwija się dalej w klasie VI".

Układanie planów czytanych tekstów jest jednym z trudniejszych zagadnień metodycznych w zakresie języka polskiego. Czynnikiem utrudniającym pracę jest tutaj okoliczność, że wiek i rozwój umysłowy dziecka nie pozwalają mu na objęcie myślą całości odgrywającej się akcji i wyodrębnienie w niej nawet najistotniejszych momentów, a poza tym nazwanie tych momentów, stworzenie z nich niejako samodzielnych akcyj. A jednak wszyscy zgadzamy się z tym, że wykreślenie tego działu pracy z programu języka polskiego byłoby szkodliwe; uczeń, nie umiejąc samodzielnie wyeliminowywać w utworze najważniejszych epizodów i nie umiejąc tych epizodów, fragmentów nazwać, nie byłby przygotowany do samodzielnego czytania utworów beletrystycznych w stopniu dostatecznym. Dobrze się stało, że układanie planów zostało przesunięte na klasy starsze, V i VI, a nie występuje — jak w dawnych programach — już w klasach młodszych, III i IV.

Ażeby jednak praca nad układaniem planów mogła być w klasach V i VI należycie postawiona i ażeby dała właściwe wyniki bez zbytniego przemęczania ucznia, trzeba odpowiednio zorganizować dla tej pracy okres przygotowawczy. Jak każda inna praca, musi ten dział pracy w zakresie języka polskiego mieć swą własną podbudowę w postaci różnego rodzaju ćwiczeń, które w rezultacie doprowadzą do tego, że uczeń wyczuje i zrozumie istotę rzeczy w układaniu planów.

Program wskazuje, że porządkowanie wypowiedzeń, występujące w klasie IV, jest również tylko przygotowaniem dzieci do późniejszego układania planów. Takich jednak przygotowań jest więcej.

Na lekcji przyrody i geografii w klasie III nauczyciel omawia z dziećmi na podstawie okazu pewną roślinę; omawia ją w pewnej kolejności, np. owoc, kwiat, liść, łodyga,

korzeń, gdzie roślina ta rośnie, kto ją chowa i t. p. Omawiając poszczególne części składowe rośliny i tworząc z tych części pewne zagadnienia, nauczyciel notuje te zagadnienia na tablicy, np.

Roślina . . . . . ma owoce . . . . . (jakie?)
powstały one z kwiatu
ma roślina też jeszcze
  liście
  łodygę
  korzeń
roślina ta rośnie . . . . . (gdzie?)
ludzie opiekują się nią, bo . . . . .

Cel tego zapisywania jest dla dzieci nietylko zrozumiały, lecz również w ich pojęciu potrzebny: przecież łatwiej jest pod koniec lekcji zdać sobie sprawę z tego, co było przedmiotem (tematem) lekcji, kiedy się cały czas widziało pewne rzeczy napisane na tablicy, aniżeli, kiedy się tylko słyszało. Dla nauczyciela natomiast zapisywanie tych tematów powinno mieć jeszcze inny cel. Przez częste notowanie na tablicy poszczególnych punktów opracowanych lekcyj dzieci przyzwyczajają się do tego, że każda całość składa się z pewnych części i że te części też się nazywają własnymi nazwami. W klasach starszych przyzwyczajenia te będą z powodzeniem wykorzystane — właśnie w dziedzinie układania planów czytanek i wogóle akcyj, stanowiących całości myślowe.

Drugim niezmiernie ważnym czynnikiem, ułatwiającym pracę w dziedzinie układania planów, jest ilustrowanie akcyj za pomocą kilku rysunków, z których każdy przedstawia pewien fragment akcji. Ten sposób był również dotychczas (w związku z dawnymi programami) wykorzystywany, przy czym forma wykorzystywania ilustracyj musiała jednak budzić zastrzeżenia. Odbywało się to mianowicie w sposób następujący: kiedy nauczyciel chciał bardzo metodycznie nauczyć dzieci wyodrębniania z całości czy-

tanki fragmentów, przynosił na lekcję szereg specjalnie narysowanych obrazków, ilustrujących poszczególne momenty akcji i po omówieniu treści czytanki wiązał te obrazki z poszczególnymi momentami, polecając dzieciom obmyśleć nazwy (tytuły) poszczególnych obrazków. Niewłaściwość metody polegała na tym, że dzieci zapoznawały się po raz pierwszy z obrazkami i przedstawioną na nich akcją oraz w ogóle po raz pierwszy z możliwością przedstawienia akcji za pomocą szeregu obrazków, a już na tej samej lekcji miały na podstawie tej znajomości oprzeć umiejętność układania planu. Uważamy, że każda tego rodzaju umiejętność winna być poprzedzona odpowiednimi doświadczeniami, które podświadomie dziecko wchłania w siebie i po pewnym czasie zużytkowuje. Tak czynimy w dziedzinie nauki czytania elementarnego w klasie I, kiedy podsuwamy dzieciom różne sposoby analizowania zdań i wyrazów, by w końcu dzieci doprowadzić do wyczucia, a jeszcze później do zrozumienia istoty analizy zdań i wyrazów na mniejsze elementy; tak samo w dziedzinie zrozumienia przez dzieci pojęcia mapy posługujemy się przez dłuższy okres (w klasach II i III) różnymi planami, które dziecko ogląda i drogą samorzutną dochodzi do wyczucia pewnych prawd, potrzebnych mu później przy nauce o mapie; tak samo również w dziedzinie układania planów czytanek wykorzystujemy różne sposoby, jak obrazki, plany lekcyj innych przedmiotów i t. p. w celu przyzwyczajenia dzieci do możliwości przedstawiania całości za pomocą nadawania tytułów częściom.

Podkreślić jednak trzeba, że w klasie IV nie mamy do czynienia z układaniem planów, lecz z porządkowaniem wypowiedzeń dzieci, będącym swego rodzaju próbą układania planów. Siłą rzeczy będzie to praca zbiorowa, a nie indywidualna ucznia; również jasnym jest, że udział nauczyciela w tej pracy będzie większy, aniżeli uczniów, i większy w początkach tej pracy, aniżeli w okresie późniejszym, kiedy dzieci pracę tę już znają — w granicach

potrzeb i możliwości klasy IV. Przykłady lekcyj tego rodzaju podajemy Czytelnikowi w części szczegółowej.

Pisanie ze słuchu.

Pisanie ze słuchu nie jest formą pisania w klasie IV nową. Znają ją dzieci z pracy w klasach poprzednich, w których występowała ta forma jako jedna z form pracy w kierunku opanowania ortografii. Nie przestała i w kl. IV ta forma być jedną z ważniejszych w dziedzinie ortografii; jeśli mówimy, że rola tej formy pisania zmieniła się nieco, to mamy na uwadze powiedzenie programu w uwagach do całości programu języka polskiego (str. 261): „Pisanie ze słuchu opiera się na pisaniu z pamięci; dziecko bowiem za dyktandem nauczyciela pisze, operując znanymi sobie wyrazami, różni się jednak (od pisania z pamięci) tym, że podczas gdy pisanie ze słuchu opiera się najczęściej na pamięci długotrwałej, pisanie z pamięci — na pamięci krótkotrwałej i następuje bezpośrednio po obserwacji obrazu wyrazu. Pisanie ze słuchu odgrywa inną rolę w klasach niższych, a inną w klasach wyższych. O ile w klasach niższych głównie przyzwyczaja dzieci — podobnie, jak pisanie z pamięci — do ujmowania całości, o tyle w klasach wyższych służy głównie jako sprawdzian nabytych umiejętności".

Z powyżej przytoczonych wskazówek programowych wynika przede wszystkim, że rola pisania ze słuchu w klasach niższych — to w pierwszym rzędzie ćwiczenia do opanowania ortografii wiodące, a w klasach wyższych — to przede wszystkim praca piśmienna służąca jako sprawdzian osiągniętych w dziedzinie ortografii wyników. Lecz każda praca, służąca jako sprawdzian, jest jednocześnie w pewnej mierze ćwiczeniem do utrwalania danych wiadomości czy sprawności; również i pisanie ze słuchu, będąc w klasach wyższych sprawdzającą pracą piśmienną, jest jednocześnie ćwiczeniem na dalsze opanowywanie orto-

grafii. Jest więc podobne pisanie ze słuchu do pisania z pamięci; różnica w sposobie wykorzystywania obu tych form pisania polegać może na tym, że w pisaniu z pamięci posługujemy się tekstami krótkimi i zaobserwowanymi bezpośrednio przed pisaniem, a w pisaniu ze słuchu posługujemy się tekstami dłuższymi i znanymi niekoniecznie z dopiero co odbytej obserwacji, lecz również dobrze i z dawniejszych lekcyj. W każdym jednak razie nie można w pisaniu ze słuchu wykorzystywać tekstów, w których znajdują się wyrazy lub zwroty całkowicie dzieciom nieznane, jak również nie można tej formy pisania w klasie IV nadużywać.

Pisanie listów.

Jest to zupełnie nowy materiał nauczania w zakresie języka polskiego. Polega on na przyswojeniu dzieciom umiejętności porozumiewania się piśmiennego z osobami, mieszkającymi poza obrębem danej miejscowości. Umiejętność ta, zapoczątkowana w klasie IV, jako listy do osób znajomych, będzie kontynuowana w klasie V w postaci listów do osób znajomych i korespondencji międzyszkolnej, w klasie VI w postaci listów i pism do osób nieznanych i w dalszym ciągu korespondencji międzyszkolnej, a zakończona dopiero w kl. VII w postaci pism i podań do władz i urzędów w sprawach, związanych z potrzebami życia codziennego.

W pisaniu listów trzeba wyróżnić dwie rzeczy: wyczucie przez dziecko i zrozumienie konieczności obcowania z osobami mieszkającymi poza obrębem danej miejscowości, i opanowanie umiejętności komunikowania się z nimi.

Za pierwszej wagi sprawę należy uznać zrozumienie konieczności porozumiewania się z osobami oddalonymi — znanymi piszącemu list i nieznanymi. Będzie to praktycznym i poglądowym wykazaniem dzieciom, że miejscowość ich — to nie cały świat, z którym obcować powinni i mogą;

że poza tym małym światem, poza tym wszystkim, co widzą i z czym stykają się co dzień, jest świat inny, daleki lecz bliski, bo w świecie tym mieszkają osoby nam znane, a jeśli nawet nieznane, to mimo to bliskie, bo żyjące tymi samymi potrzebami i dążeniami. Wejście w kontakt z tymi osobami zapomocą korespondencji to nawiązanie i utrzymywanie wspólności duchowej z resztą społeczeństwa polskiego, to utrzymanie więzi duchowej, łączącej cały naród. Tak, jak w geografii rozszerzanie się stopniowe płaszczyzny przestrzennej, na której zachodzące zjawiska poddajemy obserwacji i analizie, tak i na lekcjach języka rozszerzanie się sfery osób, z którymi utrzymujemy kontakt, przyczynia się do realizowania naczelnego hasła programowego: poznania Polski i jej kultury.

Stąd też rzeczą pierwszorzędnego znaczenia dla zagadnienia pisania listów jest wytworzenie sytuacyj, w których pisanie listu do kogoś staje się potrzebą tak widoczną i tak jasną dla każdego, że nie może być cienia sztuczności w tej pracy. Dzieci stykają się z koniecznościami tymi w życiu codziennym znacznie wcześniej od wprowadzenia tego tematu w szkole; niejednokrotnie też pomagają w domu w pisaniu listów do osób znanych a oddalonych, wyręczając w tych czynnościach rodziców lub rodzeństwo. Wtedy jednak sytuacja jest taka prosta i usprawiedliwiona, że dziecko nie zastanawia się nad tym, czy trzeba pisać list. Taką też sytuację trzeba stworzyć w szkole, kiedy się do pisania listu przystępuje: jeśli zaś sytuacji takiej nauczyciel nie widzi i nie widzi możności stworzenia jej, lepiej uczyni, jeśli pisania listów w ogóle nie wprowadzi, aniżeli miałby przez wytworzenie sytuacji sztucznej istotę rzeczy mylnie potraktować. Sądzimy jednakże, że wytworzenie sytuacji rzeczywistej i naturalnej nie będzie związane z większymi trudnościami, gdyż tworzy je samo życie. W każdej szkole zdarzy się, że któryś uczeń opuścił szkołę z powodu zmiany miejsca zamieszkania: przez dłuższy czas jeszcze koledzy jego żyją wspomnieniami o nim, jak i on niewąt-

pliwie tkwi w życiu danej szkoły. Nawiązanie korespondencji nie będzie rzeczą trudną, a dalekie jest od sztuczności.

Drugą stroną zagadnienia pisania listów jest nauczenie dzieci poprawnej formy, właściwej listom w stosunkach prywatnych. Umiejętność ta powinna być poprzedzona również przez odpowiedni okres przygotowawczy polegający np. na tym, że dzieci już w klasach poprzednich spotykają się w czytankach (ew. w pisemku) z listami, pisanymi poprawnie i w sytuacjach naturalnych. Formę tę dzieci przyswajają częściowo, zanim jeszcze do opracowywania tego tematu przystąpiły. Kiedy już nauczyciel przystąpi do opracowywania tematu „piszemy list", wykorzystuje on te sytuacje i poznane do tej pory formy, a przez to ułatwia pracę sobie i dzieciom.

Ważną rzeczą jest właściwe ustosunkowanie się szkoły do form ludowych, stosowanych w listach do osób bliskich. Forma literacka listu jest bardziej schematyczna, szablonowa, podczas gdy formy ludowe odznaczają się wielkim bogactwem, zarówno wyrazów używanych, jak i zwrotów, które może rażą człowieka wykształconego, ale które są czymś bardzo bliskim dla adresata pochodzącego ze sfer ludowych. Kto z nas nie zna tak wysoce poetyckich form listów, jak np. list żołnierza z wojny lub w ogóle z wojska do rodziny i do miłej: „do stołu siadam, papier rozkładam i t. d."? Albo takie znane wszystkim wyrażenia początkowe: „witam was drogimi słowami „niech będzie pochwalony Jezus Chrystus", a wiem, że mi odpowiecie" na wieki wieków amen". Jest w tym prócz przywiązania ludu do własnej kultury, do własnych tradycyj i zwyczajów, również chęć wyrażania się takimi samymi wyrażeniami, jakimi wyrażają się wszyscy w danej okolicy; chęć utrzymania nawet pod względem formalnym więzi duchowej, niezmienionej przez wyrażenia inne. Lecz zachodzi pytanie: jak ma się do tego ustosunkować szkoła? Czy ma tolerować te wyrażenia i zwroty, a tym samym kultywować je, czy też wykazać dzieciom niewłaściwość tych form, a tym samym usuwać je, względnie dążyć do ich usuwania i zastępowania innymi formami, przyjętymi w sferach wykształconych? Uważamy, że należy postępować tutaj tak, jak postępujemy w odniesieniu do gwary, to jest języka ludowego i języka warstw wykształconych. Pamiętając o tym, że język literacki powstał z gwary i do dziś dnia czerpie z niej soki odżywcze, nie usuwamy jej z użycia gwałtownie, lecz stopniowo wskazujemy dzieciom potrzebę zastępowania wyrażeń lokalnych innymi, ogólnopolskimi; również w dziedzinie form listów pamiętać trzeba, że są to formy, które są znacznie żywsze od form literackich, a więc nie należy ich usuwać, tylko stosować w ograniczonych wypadkach, zaznajamiając się jednocześnie z formami ogólnie przyjętymi.

I jeszcze jedno w związku z pisaniem listów: przyzwyczajenie uczniów do właściwego adresowania kopert. Nie jest to sprawa małoważna, skoro widzimy, że na wszystkich skrzynkach pocztowych są umieszczone wzory prawidłowego adresowania, a mimo to otrzymujemy (od ludzi wykształconych również) cały szereg listów, adresowanych niezgodnie z tymi wzorami. Zarząd Poczt walczy z tym, lecz widać bez skutku; władze szkolne wydają również zarządzenia, jak należy adresować listy, lecz mimo to dzieci szkolne nie zawsze umieją listy adresować właściwie — o czym się łatwo przekonać. Uważamy, że właśnie w początkach tej pracy, w kl. IV, należy cały nacisk położyć na stronę zewnętrzną listu, przyzwyczajając uczniów od razu do prawidłowego adresowania, by raz wreszcie wytępić różnolitość pod tym względem.

Samodzielne ujmowanie treści czytanych tekstów.

Ten punkt działu „czytanie" wiąże się z odnośnym punktem działu „mówienie" „streszczenie łatwiejszych tekstów".

Umieszczenie tego samego prawie materiału w obu działach programu miało prawdopodobnie na celu podkreślenie: w mówieniu konieczności wykorzystania tego materiału, jako materiału do opanowania techniki wyrażania się słownego i opanowanie tej techniki, a w czytaniu konieczności innego, aniżeli dotychczas, ustosunkowania się do czytanych tekstów. Jest ten punkt materiału w klasie IV konieczny, jeśli zważyć, że w klasie V występuje opracowywanie lektury w domu, co oznacza, że uczeń musi już być przyzwyczajony do samodzielnego ujmowania czytanej treści. Niemniej jednak w klasie IV mamy do czynienia jedynie ze „stopniowym przyzwyczajaniem" do samodzielnego ujmowania treści, a nie z wykończeniem tego materiału. W uwagach do programu języka polskiego dla kl. IV na str. 83 znajduje się wskazówka, że „przyzwyczajanie do samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów nauczy dziecko znajdować w książce te szczegóły, których poszukuje dla pewnego określonego celu". Jest to więc potwierdzeniem poglądu, że omawiany punkt materiału programowego potrzebny jest dla przygotowania ucznia do pracy w klasie V.

Tematy ćwiczeń.

Oprócz zagadnienia ilości tematów w klasie interesować musi nauczyciela również zagadnienie układu tematów. Idzie o to, że materiał programowy, w tematach zawarty, musi być wykorzystywany nie w takich grupach, w jakich znajduje się on w programie, lecz w postaci tematów, ułożonych przez nauczyciela, a zawierających w sobie elementy różnych dziedzin materiału programowego. W dziale „tematy" podany jest materiał: historyczny, geograficzny, przyrodniczy; z tych różnych dziedzin musi nauczyciel stworzyć pewną ilość tematów, w których wszystkie te dziedziny będą się przecinały, uzupełniały i wspomagały. W temacie np. „Boże Narodzenie", który

niewątpliwie w każdej szkole będzie opracowywany, znajdzie się materiał: geograficzno-krajoznawczy (Boże Narodzenie u nas, w naszej miejscowości, w okolicy, w innych okolicach Polski, kolędy nasze, a kolędy z innych okolic Polski), przyrodniczy (las w zimie — choinka ptaszków), historyczny (wigilia w okopach) i t. d. Pod tym więc względem sposób wykorzystania materiału rzeczowego w języku polskim jest taki sam, jak i w klasach młodszych.

Inaczej natomiast przedstawia się ta sprawa, jeśli idzie o zasięg tematów, opracowywanych na lekcjach języka polskiego. W klasie I i II tematy te były naturalnymi ośrodkami pracy dla lekcyj ze wszystkich przedmiotów; w klasie III nadrzędność tych tematów w stosunku do tematów lekcyjnych z innych przedmiotów była bardzo ograniczona; w klasie zaś IV o nadrzędności tych tematów może być mowa tylko w niewielkiej ilości wypadków, a nigdy w stosunku do wszystkich przedmiotów. Trzeba więc tematy z zakresu języka polskiego układać wyłącznie pod kątem widzenia interesów języka, jako przedmiotu; wprawdzie konieczne jest uwzględnianie materiału z geografii i przyrody, lecz uwzględnianie to nie będzie dążeniem do takiego układu, w którym by opracowywanie materiału geograficzno-przyrodniczego było uzależnione od tematów lekcyj języka polskiego. Raczej odwrotnie, przy układaniu tematów zwracamy uwagę na kolejność tematów w zakresie przyrody i geografii i do tego tematy lekcyj języka w miarę możności dostosowujemy.

W związku z tematami trzeba pamiętać, że materiał historyczny, występujący w klasie IV, to w żadnym wypadku nie nauka historii. Materiał ten powinien być traktowany tak, jak w klasie III, chociaż ilość tego materiału zwiększyła się. Przede wszystkim trzeba podkreślić, że wszelkie dążenie do opracowywania wydarzeń w pewnej kolejności chronologicznej jest w klasie IV nietylko zbyteczne, lecz nawet szkodliwe.

Geografia i nauka o przyrodzie.

Budowa programu. Charakter materiału nauczania.

Jak wyraźnie wynika z przejrzenia programu, nie jest to jeden przedmiot nauki szkolnej, jak to było w klasie III, lecz dwa oddzielne przedmioty, połączone ze sobą względami natury organizacyjno-dydaktycznej. Dlatego też rozpatrywanie zagadnień metodycznych dotyczących pracy w zakresie tych przedmiotów musi być różne.

Należy przede wszystkim zwrócić uwagę na samo rozmieszczenie materiału z obu przedmiotów. Materiał geograficzny umieszczony został na okres zimowy (od początku listopada do połowy kwietnia), materiał zaś przyrodniczy na okresy jesienny i wiosenny (od początku roku szkolnego do końca października i od połowy kwietnia do końca roku szkolnego). Rozgraniczenie jednak okresów nie może być sztywne. W uwagach do programu klasy IV str. 89 znajdujemy wyraźną wskazówkę, że w okresach wiosennym i jesiennym można niektóre jednostki lekcyjne przeznaczyć na materiał geograficzny kosztem nauki o przyrodzie i odwrotnie, w okresie zimowym można opracować niektóre tematy przyrodnicze kosztem geografii. Zasadą jest, by wymiar czasu, przeznaczonego w programie na oba przedmioty, nie został zmieniony.

Materiał przyrodniczy w klasie IV składa się z szeregu tematów, poświęconych opracowywaniu roślin i zwierząt. Zakres tematów został w porównaniu z materiałem klasy III rozszerzony. Sposób jednak ujęcia tych tematów jest taki sam, jaki był w klasie III, z tą tylko różnicą, że są to już wyłącznie tematy przyrodnicze bez domieszki elementu geograficznego. Jest to więc w dalszym ciągu nauka o rzeczach ojczystych, przy czym: a) traktowana przede wszystkim i prawie wyłącznie z punktu widzenia przyrody, b) traktowana w płaszczyźnie całej Polski.

Materiał geograficzny składa się z trzech wyraźnie występujących i oddzielających się grup materiałowych: I. Obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce, II. Wprowadzenie planu i mapy, III. Czytanie mapy politycznej Polski. Każda z tych grup materiałowych ma swe własne zadania, a stworzenie z tych trzech grup całości wydaje się na pierwszy rzut oka sztuczne. Jest to jednak tak tylko na pierwszy rzut oka: po uważnym przejrzeniu materiału nauczania dochodzimy do wniosku, że przecież pomiędzy grupą I a III istnieje wielkie podobieństwo celu, którym jest: zapoznanie dzieci z Polską jako całością. Nic przeto dziwnego, że grupa II odgrywa rolę łącznika pomiędzy tymi grupami, łącznika, potrzebnego ze względu na konieczność przygotowania uczniów do pracy, którą mają wykonać w związku z czytaniem mapy. Inna rzecz, że na materiale geograficznym w klasie IV najlepiej uwydatnia się charakter dydaktyczny całej klasy będącej przejściem od klas młodszych do klas starszych: przejście właśnie od sposobu opracowywania materiału geograficznego, właściwego klasom młodszym, a stosowanego jeszcze przy opracowywaniu grupy I, do sposobu właściwego klasom starszym, a wykorzystywanego już przy opracowywaniu grupy III.

Formy pracy w zakresie materiału przyrodniczego.

W zakresie tematów przyrodniczych muszą być stosowane te same formy pracy, o których była mowa w klasie III, jako że materiał programowy pod względem charakteru dydaktycznego nie zmienił się. I tutaj podstawą pracy uczynić należy obserwację, dokonywaną pod kierunkiem nauczyciela i samorzutnie bądź na wycieczkach, bądź też w szkole i w domu na specjalnych okazach względnie modelach. Obserwacja musi być stosowana celowo: uczeń winien wiedzieć, co jest przedmiotem obserwacji, a co jest jej celem. Z każdej dokonanej — pod

kierunkiem nauczyciela czy też samorzutnie — obserwacji winien umieć zdać sprawę. W pracy tej winien umieć posługiwać się różnymi dostępnymi mu formami ekspresji, jak mówieniem, pisaniem (w pewnym ograniczonym zakresie), rysunkiem, pracami ręcznymi i t. p.

Obserwacja na lekcjach geografii.

Na lekcjach geografii również za główną formę pracy należy uznać obserwację, przy czym jednak zmienia się tutaj przedmiot obserwacji. O ile bowiem na lekcjach przyrody obserwujemy okazy naturalne i w sytuacjach naturalnych przede wszystkim, to na lekcjach geografii zaledwie kilka tematów możemy opracować w sposób podobny: dać dzieciom możność obserwowania zjawisk, zachodzących w rzeczywistości, bezpośredniej obserwacji dostępnej. Reszta tematów może być opracowana tylko na podstawie obrazów, map, modeli i tekstu zawartych w podręczniku. Szczególnie odnosi się to do grupy I materiału geograficznego: materiał ten tak bliski tematom przyrodniczym, musi być zupełnie inaczej opracowywany, gdyż rzeczywistość nie dostarcza sposobności do zetknięcia się z poruszanymi tematami bezpośrednio.

Dlatego też mówiąc o obserwacji na lekcjach geografii, trzeba rozumieć nie tylko obserwację zjawisk naturalnych, w bezpośredniej rzeczywistości zachodzących, lecz również obserwację zjawisk na podstawie pomocy naukowych, które w tej dziedzinie coraz to więcej zaczynają wypierać rzeczywistość naturalną. Do tych pomocy zaliczamy w nauce geografii w pierwszym rzędzie mapę, jako najbliżej rzeczywistości naturalnej stojącą pomoc i przedstawiającą możliwie wszechstronnie daną rzeczywistość, potem obrazy, modele i w końcu tekst, zawarty w podręczniku. O sposobie wykorzystania tych pomocy, głównie podręcznika, mówiliśmy w rozdziale piątym; tutaj ograniczymy się do podkreślenia konieczności takiego

zorganizowania pracy, by istotnie pomoce naukowe były przez ucznia przyjmowane jak surogat rzeczywistości naturalnej, do której trzeba się odnosić tak samo ufnie i rzeczowo, a najważniejsze — którą trzeba mieć stale pod ręką celem dokonywania coraz to nowych odkryć.

Opracowując poszczególne grupy materiału geograficznego, stosujemy wszędzie pomoce naukowe jako podstawę pracy, lecz w każdej grupie inne. Podstawą w opracowywaniu obrazów terenu, przyrody, życia i pracy ludzi muszą być ilustracje przedstawiające te właśnie obrazy, o które nauczycielowi idzie. Mogą to być zarówno fotografie rzeczywistości naturalnej, i te należy uważać za bardziej wskazane, jak i reprodukcje artystyczne odtwarzające rzeczywistość niezupełnie zgodnie z faktycznym stanem rzeczy. Najlepszą pomocą byłby film, nakręcony specjalnie dla celów szkolnych; byłaby to bowiem reprodukcja naturalnej rzeczywistości — najbardziej zbliżona do natury. Dobrą jednak pomocą mogą być również fotografie statyczne, a więc prócz ilustracyj — przeźrocza i t. p.

Przechodząc z kolei do opracowania grupy drugiej, istotą której jest wprowadzenie mapy, musimy wrócić do najbliższego otoczenia i oprzeć pracę dziecka znowu na obserwacji najbliższej rzeczywistości, po to jednak, by rzeczywistość zaobserwowana i porównana z planami terenu, na którym się ona odbywa, dała dziecku pojęcie o sposobach przenoszenia jej na papier w postaci planów i map. Będzie to więc — opracowywanie grupy II materiału geograficznego — powtórną wędrówką po najbliższej okolicy, lecz wędrówką celową; wraz z przypomnieniem najbliżej nas znajdujących się zjawisk mamy w rezultacie osiągnąć umiejętność formalną — zapoznać się z istotą planów i mapy oraz ze sposobami korzystania z tych podstawowych w nauce geografii pomocy naukowych.

Dopiero wtedy, uzbrojeni w tę umiejętność, rozpoczy-

namy powtórną wędrówkę po Polsce, tym razem już nietylko w celu pogłębienia naszych wiadomości o poszczególnych regionach Polski, lecz przede wszystkim w celu zastosowania naszych umiejętności posługiwania się mapą jako pomocą naukową. Będzie to więc obserwacja życia nie naturalnego, lecz przedstawionego na mapie za pomocą odpowiednich znaków; znajomość tych znaków i umiejętność wykorzystania tej znajomości w dalszej nauce to istota pracy w nauce geografii w kl. IV.

Kolejność tematów w nauce geografii.

W materiale geograficznym w kl. IV widzimy trzy wyraźne grupy materiałowe; wewnątrz każdej grupy jest pewna ilość tematów. Zachodzi pytanie: czy grupy i tematy geograficzne mają być przez nauczyciela opracowywane w takiej kolejności, w jakiej podaje program, czy też może nauczyciel kolejność tę zmieniać, tworząc swą własną?

Istotą pierwszej grupy jest zapoznać uczniów z życiem, ludźmi, pracą i krajobrazem poszczególnych okolic Polski; stanowi to więc przedłużenie nauki geografii z klasy III z ograniczeniem tej nauki do elementów przede wszystkim geograficznych. Istotą trzeciej grupy jest zapoznać dzieci z mapą — na materiale zasadniczo tym samym, co i w grupie pierwszej. Druga grupa materiałowa jest pomostem pomiędzy pierwszą a trzecią: łączy je, gdyż zapoznaje uczniów z mapą, bez której opracowywanie grupy trzeciej byłoby niemożliwe, a w tym celu powtarza materiał geograficzny od początku, by ucznia zapoznać z planem i mapą na rzeczywistości możliwie najbliższej. Czy więc możliwe i wskazane byłoby przestawiać porządek tych grup? Wydaje się nam to nie tylko zbyteczne, lecz wręcz niemożliwe. Bo gdybyśmy np. grupę II wzięli na początek pracy, a potem dopiero I i III, to wtedy pomiędzy I a III zatarłaby się różnica, a grupa I

byłaby siłą rzeczy opracowywana jak III i zatraciłaby swój charakter dydaktyczny. To samo byłoby, gdybyśmy grupę III wzięli przed II, z tą tylko różnicą, że w tym wypadku charakter swój zatraciłaby grupa III i upodobniłaby się do grupy I.

Inaczej natomiast przedstawia się sprawa, jeśli idzie o kolejność tematów wewnątrz grup materiałowych. Oczywiście, mowa jest o tematach w grupach I i III, bo w grupie II kolejność ich jest taka konieczna, że o zmianie tej kolejności nie może być dyskusji.

W grupie I mamy obrazki z poszczególnych okolic Polski. Okolice te podane zostały w pewnym porządku, a więc: Nad morzem, W górach, Na Polesiu, i t. p. Uważamy, że nauczyciel nie musi trzymać się tego porządku tematów; może na początek postawić własną swą okolicę, a od niej dopiero przejść do opracowywania innych. Lecz — może czy powinien? Czy to jest dowolność, zastosowana dla powiększenia wyniku pracy, czy to jest potrzeba, od której wykonania uzależnione jest lepsze zrozumienie rzeczy? W nauczaniu obowiązuje zasada od rzeczy bliższych do rzeczy dalszych; od lepiej znanych do mniej znanych i nieznanych. Zastosowanie tej zasady w kolejności tematów — to stworzenie przez naczyciela takiej ich kolejności, by własna okolica znalazła się na początku pracy, potem była opracowywana okolica dalsza, lecz podobna do własnej, potem dopiero inne. Nauczyciel więc na Wołyniu opracuje najpierw Wołyń, potem Polesie (podobne do północnej części Wołynia) lub Podole (podobne do południowej części Wołynia), a potem dopiero inne okolice. Nie jest rzeczą konieczną trzymanie się tutaj pewnego porządku, systemu, np. kiedy zaczęliśmy opracowywać góry, to już trzeba postępować wzdłuż Wisły: przecież dzieci nie opracowują poszczególnych okolic na podstawie mapy, wobec czego umiejscowianie poszczególnych okolic Polski obok siebie nie jest rzeczą ani potrzebną ani możliwą.

Dopiero w grupie III, kiedy te same okolice opracowujemy po raz drugi, już tylko na podstawie mapy, umiejscowienie poszczególnych regionów Polski jest i możliwe i konieczne. Możliwe — bo mamy mapę, na której wszystkie te regiony dzieci widzą, a konieczne — ażeby dzieciom unaocznić, gdzie się one znajdują, ażeby przechodzić je po porządku. Program powiada, że uczniowie klasy IV winni się zapoznać z Polską jako całością, a jest to możliwe tylko wtedy, kiedy poszczególne części Polski opracowujemy po kolei, bacząc, by żadna część nie została pominięta. I trzeba uważać, że właśnie w grupie III realizujemy to polecenie programu: zapoznanie dzieci z Polską jako z całością; nie w grupie II, gdzie celem pracy jest nabycie umiejętności posługiwania się mapą, i nie w grupie I, gdzie opracowujemy poszczególne regiony bez ich umiejscowiania.

Odpowiadając więc na pytanie zasadnicze, twierdzimy, że grupy materiałowe, podane przez program, powinny być opracowywane w takiej kolejności, w jakiej w programie występują, tematy natomiast wewnątrz grup powinny być ogracowywane: w grupie II i III w kolejności programu, w grupie zaś I w kolejności, którą stworzy sam nauczyciel.

Arytmetyka.

Budowa programu. Charakterystyka i zakres materiału.

Program arytmetyki dla kl. IV jest ułożony w ten sposób, że jest dalszym rozwinięciem materiału, przerobionego w kl. III, przy czym działania na liczbach całkowitych w kl. IV mają być już zakończone. Poza tym w kl. IV wprowadza się nowe działy arytmetyki, jak pojęcie o ułamkach, a prócz tego po raz pierwszy występują w programie tej klasy elementarne pojęcia geometryczne oraz pojęcia o skali i planie.

Rachunkowi pamięciowemu nie poświęcono specjalnego działu, jedynie w dziale I: „Nawiązanie do materiału z ubiegłego roku" wspomina program o utrwaleniu rachunku pamięciowego. Natomiast w „uwagach do arytmetyki" (str. 94 Programu) podkreślono, że „rachunek pamięciowy winien być nadal uprawiany przy każdej nadającej się sposobności". Jeśli zważymy, że życie praktyczne wymaga posługiwania się rachunkiem pamięciowym na każdym niemal kroku, że bez rachunku pamięciowego nie można się obejść, to przyjdziemy do przekonania, że takie ustosunkowanie się programu do rachunku pamięciowego jest zupełnie słuszne i zmusza nauczyciela do poświęcenia mu wiele uwagi.

Jest to tym bardziej konieczne, że w dalszych klasach nie będzie on występował już jako dział samodzielny, a w podręcznikach ćwiczeń, specjalnie mu poświęconych, nie znajdziemy go. O rachunku pamięciowym mówić będziemy jeszcze na stronicach następnych niniejszej pracy.

O sposobach piśmiennego wykonywania działań jest mowa aż w trzech działach, a mianowicie: w dziale I (nawiązanie do materiału z ubiegłego roku), w dziale II (numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10000) i w dziale VI (pozycyjny układ dziesiątkowy i metryczny układ jednostek miar). W tym ostatnim dziale rozszerzono działania na liczbach całkowitych do działań na dowolnych liczbach. Zaznaczamy, że zarówno rachunek pamięciowy, jak i działania piśmienne na dowolnych liczbach całkowitych są podstawą nauczania arytmetyki, stąd też wynika, że na te dwa zagadnienia musimy zwrócić specjalną uwagę, traktując je jako zagadnienia w kursie kl. IV najważniejsze. Dlatego przy promowaniu dzieci z klasy IV do V musimy dobrze uważać, czy mają one te dwa zasadnicze działy programu opanowane, gdyż bez tych umiejętności praca w klasie V byłaby bardzo utrudniona, jeśli nie niemożliwa.

Poza tym program wprowadza do kursu arytmetyki klasy IV rzeczy nowe:

1. elementarne pojęcia geometryczne,
2. pierwsze wiadomości o ułamkach,
3. skalę i plan oraz
4. działania na wyrażeniach dwumianowanych.

Wprowadzenie elementarnych pojęć geometrycznych ma na celu usystematyzowanie we wskazanym przez program czasie wiadomości o mierzeniu długości i o własnościach elementarnych utworów geometrycznych (str. 363 programu). Pierwsze bowiem pojęcia z zakresu geometrii nabyło dziecko przygodnie przy nauce zajęć praktycznych i rysunku. Nabyło te wiadomości w klasach tak poprzednich, jak i w klasie IV.

Z wiadomościami o ułamkach spotyka się dziecko w szkole po raz pierwszy. Co prawda w życiu codziennym spotykało się ono z wyrazami „połowa" lub „ćwierć" i może nawet uzmysłowiło sobie te pojęcia, lecz były to wyrazy spotykane w tak różnych okolicznościach i tak przygodnie, że nad istotą tych pojęć, a tym bardziej nad łączeniem ich w rozumieniu dodawania lub odejmowania — dziecko nie zastanawiało się. Program, wykorzystując pewne przyswojenie przez dziecko pojęć o ułamkach oraz uzupełniając te pojęcia w szkole przez porównywanie ułamków (części całości) na konkretach, przygotowuje dziecko do systematycznej nauki o ułamkach w klasach starszych. Zaznaczyć należy, że program przewiduje porównywanie ułamków, a więc wprowadza pojęcie o ich wartości tylko na tle konkretu, nie zaś na tle ogólnej teorii ułamków (str. 94 programu).

Pojęcie o skali i planie należy też do rzeczy nowych. Z tymi pojęciami bowiem dziecko nie spotykało się jeszcze. Zagadnienie to łączy się z nauką geografii w klasie IV. Stąd też, jeśli naukę arytmetyki z geometrią oraz naukę geografii i przyrody prowadzi jeden nauczyciel, to opracowanie skali i planu w obu przedmiotach winien połączyć w jedną całość (str. 95 programu). Jeśli zaś przedmioty te nauczane są przez różnych nauczycieli, to lekcje, poświęcone opracowywaniu skali i planu, winny być przeprowadzone przy porozumieniu się nauczycieli obu przedmiotów.

W tym miejscu nasuwa się zagadnienie: czy opracowywanie pojęcia o planie i skali ma nastąpić równocześnie na lekcjach arytmetyki i geografii, czy też na jednym z tych przedmiotów wcześniej — i na którym mianowicie? Program nie wypowiada się w tej sprawie wyraźnie, jedynie na podstawie innych wskazówek możemy się intencji programu domyślić. Otóż w uwagach do całości programu arytmetyki i geometrii (str. 341) powiada program, że poszczególne działy materiału naukowego z tego przedmiotu winny być opracowywane w tej kolejności, w jakiej je program podał. Również w zakresie geografii w klasie IV — jak o tym już pisaliśmy — przestawianie grup materiałowych nie może mieć miejsca. Z tego wynika, że w geografii wprowadzenie planu i skali nastąpi w styczniu — lutym; w nauce zaś arytmetyki — w kwietniu. A więc: opracowanie tego tematu naukowego będzie miało miejsce najpierw na lekcjach geografii, potem dopiero na lekcjach arytmetyki. Czy takie stanowisko jest słuszne? Rzecz jasna, że tak. Uważamy, że każda umiejętność wtedy będzie dobrze opanowana, kiedy wytworzy się rzeczywista potrzeba jej opanowania; taką potrzebą rzeczywistą są sytuacje wynikające z opracowania tematów geograficznych — mierzenie i rysowanie planu klasy, podwórza, boiska. Na lekcjach też geografii będzie dzieciom podane elementarne pojęcie o planie i skali; na lekcjach zaś arytmetyki — na podstawie posiadanego już pojęcia — będzie opanowana umiejętność posługiwania się skalą i planem.

Pozostaje jeszcze omówić działania na wyrażeniach dwumianowanych. Temat ten nie występuje w programie jako dział oddzielny, lecz jest umieszczony w dziale II

(numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10000) oraz pośrednio w dziale VI (pozycyjny układ dziesiątkowy i metryczny układ jednostek miar). Tym nie mniej jednak temat zasługuje na podkreślenia go ze względu na jego „życiowość". Z wyrażeniami dwumianowanymi spotykamy się zbyt często w życiu codziennym, a przez to musimy w nauce zwrócić na nie baczniejszą uwagę. Mówiąc o wyrażeniach dwumianowanych przypomnijmy, że program zaleca stosować przy dodawaniu i odejmowaniu zapisów na podobieństwo rubryk. Nie odnosi się to jednak do dodawania lub odejmowania liczb układu niedziesiątkowego: godzin i minut, kop i sztuk.

Tyle co do budowy programu oraz charakteru naukowego i zakresu materiału nauczania. Przechodzimy teraz do podkreślenia i omówienia zagadnień, dla pracy w klasie IV najistotniejszych.

Rachunek pamięciowy.

Istotę rachunku pamięciowego omówiliśmy szczegółowo w naszym przewodniku na kl. III (str. 116 — 135), wobec czego nie będziemy się powtarzali, gdyż dużo wypowiedzianych tam uwag o nauczaniu arytmetyki odnosi się również do metody pracy w kl. IV. Tutaj podkreślamy, że program rozróżnia pojęcia: **biegłość w liczeniu pamięciowym od znajomości metody liczenia.** W przypadkach łatwych i dostępnych każdemu uczniowi na danym poziomie można i należy żądać biegłości w liczeniu; w obliczaniu zaś przykładów trudniejszych należy wymagać od wszystkich uczniów znajomości metody liczenia.

Program arytmetyki dla klasy IV nie ustala zakresu rachunku pamięciowego dla tej klasy. Jedynie w uwagach (str. 94) znajdujemy wzmiankę, że „rachunek pamięciowy winien być nadal uprawiany przy każdej nadającej się sposobności". Lecz w jakim zakresie — tak co do wysokości liczb, jak i co do trudności? Ażeby dać na pytanie to odpowiedź, zajrzyjmy do uwag do całości programu (str. 350). Jest tam mowa o zakresie rachunku pamięciowego w klasie III, a jednocześnie zaznaczono tam, że przy dalszym rozszerzaniu zakresu liczb stopień trudności w wykonywaniu pamięciowego dodawania i odejmowania nie powinien w zasadzie wzrastać, co nie wyklucza jednak ćwiczeń w dodawaniu i odejmowaniu t. zw. liczb „okrągłych", jak np. 240 000 + 120 000. Z tego wynika, że dodawanie i odejmowanie w zakresie klasy IV nie może przekraczać dodawania i odejmowania liczb, w których tylko trzy pierwsze znaki są wartościowe. Możemy jedynie wymagać od uczniów większej, aniżeli w klasach poprzednich, sprawności w wykonywaniu tych działań. Co się tyczy zakresu rachunku pamięciowego w mnożeniu, to również w uwagach do całości programu (str. 351) znajdujemy wzmiankę, że „w klasie III nie jest przewidywane mnożenie liczby dwucyfrowej przez liczbę dwucyfrową, np. 12 × 12". To daje podstawę do wnioskowania, że mnożenie tego rodzaju liczb będzie należało do zakresu klasy IV. Również w sprawie dzielenia pamięciowego czytamy w uwagach do całości programu (str. 352), że „w dzieleniu zakres rachunku pamięciowego w kursie klasy III jest ograniczony do takich przypadków, jak np. 56 : 7, 560 : 80. W wyższych klasach należy oswajać dzieci z przypadkami trudniejszymi, jak np. 96 : 8, 960 : 12". Z powyższego wynika, że w zakresie dzielenia rachunek pamięciowy w klasie IV należy ograniczyć do przypadków, w których dzielnik lub otrzymywany iloraz będą się składały z dwu znaków wartościowych.

Reasumując powyższe, ustalamy, że zakres rachunku pamięciowego w kl. IV obejmuje:

1. utrwalenie rachunku pamięciowego w zakresie klasy III,

2. dodawanie i odejmowanie liczb zakończonych zerami, lecz posiadających nie więcej, aniżeli trzy znaki wartościowe,

3. mnożenie liczb dwucyfrowych przez liczby dwucyfrowe,

4. dzielenie w takich wypadkach, kiedy dzielnik lub też otrzymywany iloraz składa się z dwu znaków wartościowych, jak 840 : 7, 840 : 12.

Utrwalając z dziećmi rachunek pamięciowy z zakresu klasy III, szczególną uwagę zwrócimy na *zmechanizowanie* obliczeń, niezbędne później przy piśmiennych działaniach. Będzie to: dodawanie liczb jednocyfrowych do dowolnych dwucyfrowych (umiejętność niezbędna przy dodawaniu), odejmowanie liczb jednocyfrowych od liczb z zakresu pierwszych dwu dziesiątek (niezbędne przy odejmowaniu), oraz tabliczka mnożenia i dzielenia w zakresie 100, ze szczególnym uwzględnieniem dzielenia w tym zakresie z resztą, co znacznie ułatwi naukę dzielenia. Bez zmechanizowania tego rachunku pamięciowego przy piśmiennym wykonywaniu działań natrafimy na wielkie trudności. Uczeń bowiem, poznając piśmienny sposób wykonywania działań, będzie zmuszony do rozdwajania swej uwagi: po pierwsze na poznanie samego sposobu wykonywania działania i po drugie na obliczanie pamięciowe w rodzaju 17 + 9,13 — 7. Kiedy mamy to zmechanizowanie wykończyć? Właściwie dzieci powinny już mieć te rzeczy zmechanizowane w klasie III, lecz nie zawsze tak bywa. Wobec tego na początku roku szkolnego należy rzeczy te dokładnie powtórzyć, a następnie sprawdzić dokładając wszelkich starań, ażeby wyłowić jednostki, które nie mają zmechanizowanych tych podstaw arytmetyki. Do sprawdzenia poziomu dzieci w tej dziedzinie można zastosować tak zbiorowe wypracowania klasowe, jak i indywidualne testy. Wyłowione jednostki, które nie mają jeszcze tych rzeczy zmechanizowanych, trzeba dopilnować, ażeby możliwie w krótkim czasie braki te uzupełniły. W książce C. Washburne „Przystosowanie szkoły do dziecka (system Winnetki)", nakład Naszej Księgarni, Warszawa, 1934, znajdzie Czytelnik wiele wskazówek z jednej strony jak skontrolować wiedzę dzieci, a z drugiej strony, jak dzieci indywidualnie mogą swe braki wyrównać.

Kiedy nauczyciel jest przeświadczony, że klasa zarówno pod względem rachunku pamięciowego w ogóle, jak i rachunku pamięciowego w dziedzinie zmechanizowania jest na właściwym poziomie, może przystąpić do opracowywania właściwego klasie IV materiału arytmetycznego, nie zapominając o systematycznym powtarzaniu tych rzeczy. Na powtarzanie takie możemy wykorzystać czas pozostający do końca niektórych lekcyj, kiedy np. jest ten czas tak krótki, że nie starczy go na opracowanie nowego zagadnienia, lub zadania rachunkowego będącego tematem lekcji; możemy też specjalnie wpleść do tematu lekcji zagadnienie wymagające rachunku pamięciowego. Powtarzamy z własnych doświadczeń, że rachunek pamięciowy należy traktować jako podstawę w nauczaniu arytmetyki, a w szczególności tę część rachunku pamięciowego, która jest do zmechanizowania niezbędna. Czas, poświęcony na zmechanizowanie obliczeń, nie będzie nigdy stracony bezużytecznie, a praca ta opłaci się zawsze.

Co się tyczy — że tak powiemy — „sztucznych" sposobów obliczania, stosowanych czasem przy rachunku pamięciowym, w rodzaju takich: zamiast mnożyć przez 5, można „dopisywać w pamięci" zero i wynik dzielić przez 2, o czym jest mowa na str. 352 programu, to, naszym zdaniem, na poziomie klasy IV podsuwanie takich chwytów jest jeszcze przedwczesne.

Działania piśmienne.

Z początkami piśmiennego sposobu wykonywania działań dzieci zaznajomiły się już w klasie III. W klasie IV przychodzi utrwalenie poznanych sposobów, oraz rozszerzenie zakresu liczb. Przypomnijmy, że program wymaga jednolitego we wszystkich szkołach zapisu dzielenia i mnożenia (str. 353), co jest ilustrowane przykładami na str. 353

i 354. Do sposobu podpisywania mnożnika pod mnożną, kiedy jeden z nich lub oba te czynniki zakończone są zerami, należy powracać jak najczęściej, ponieważ dzieci łatwo zapominają właściwy sposób zapisywania, a niewłaściwe podpisywania prowadzą często do błędów w obliczeniach. Dając dzieciom np. jako pracę domową przykłady na obliczenie mnożenia „z zerami", zwrócić musimy ich uwagę na właściwy sposób podpisywania i wskażemy, że o ile kto zapomniał, jak należy podpisywać przy mnożeniu, niech zajrzy do podręcznika arytmetyki, gdzie zobaczy na przykładach, jaki jest właściwy sposób zapisywania.

Skoro zaczęliśmy mówić o mnożeniu, to zastanówmy się nad taką rzeczą: przy wykonywaniu mnożenia sposobem piśmiennym dzieci często liczbę, jaką mają „w pamięci", ew. „dalej", zapisują bądź na bibule, jeśli piszą w zeszycie, bądź też u dołu tablicy, jeśli piszą na tablicy. Należy odzwyczajać dzieci od tego sposobu, podsuniętego dziecku często w domu, przyzwyczajając je do zapamiętywania tej liczby, do przetrzymywania jej istotnie „w pamięci". Nie wykluczamy przez to wypadków wyjątkowych: zdarzają się niejednokrotnie jednostki, dla których nawet utrzymanie w pamięci jednocyfrowej liczby stanowi trudność nie do przezwyciężenia. Takim jednostkom należy pozwalać do pewnego czasu na zapisywanie „dla pamięci" liczb, otrzymanych w wyniku mnożenia; należy je jednak zachęcać i ćwiczyć w posługiwaniu się pamięcią. Dotyczy to również dodawania. Tu również należy wdrażać dzieci do zapamiętywania, nie zaś do zapisywania jednostek wyższego rzędu, otrzymanych z dziesiątek niższego rzędu, czyli tych liczb, o których mówimy, że „mamy je w pamięci". Przy tym podczas dodawania następnego rzędu zaczynamy dodawanie właśnie od nich, od tych liczb, otrzymanych z dodania jednostek niższego rzędu, a nie zostawiamy dodawania ich po dodaniu wszystkich liczb danego rzędu, jak to czasem ma miejsce w praktyce. Tak np. dodając:

$$\begin{array}{r} 236 \\ +\ 287 \\ 198 \\ \hline \end{array}$$

otrzymamy po dodaniu rzędu jedności 21. Piszemy jedynkę pod jednościami, 2 zaś mamy „w pamięci", a czasem też mówimy „dalej". Dodawanie rzędu dziesiątek zaczynamy właśnie od tych dwu dziesiątek, licząc zasadniczo od dołu: 2; 2+9=11; 11+8=19; 19+3=22 i t. d. Przy większej wprawie dzieci można będzie dodawać liczby nie nazywając wcale samych liczb, lecz tylko wyniki dodawania. Tak przy dodawaniu rzędu jedności wskazujemy najpierw na 7, potem na 6 i mówimy 13, następnie wskazujemy na 8 i mówimy 21; taki też sposób dodawania stosujemy w wyższych rzędach. Co do odejmowania przypominamy, że program zaleca wprowadzenie we wszystkich szkołach jednolitej metody odejmowania, a mianowicie sposób odliczania (str. 353).

Co się tyczy dodawania i odejmowania wyrażeń dwumianowanych, to program zaleca stosować zapisy na podobieństwo rubryk, co niewątpliwie ma bardzo poważne znaczenie praktyczne, ponieważ przygotowuje młodzież do orientowania się w rubrykach, tak często spotykanych w życiu praktycznym. Nie należy jednak stosować rubryk przy dodawaniu lub odejmowaniu wyrażeń dwumianowanych układu niedziesiątkowego, jak np.: godziny i minuty, kopy i sztuki.

Materiał zadaniowy.

Pod tym tytułem rozumiemy zarówno materiał, na którym będziemy uczyli dzieci działań arytmetycznych (t. zw. przykłady rachunkowe), jak i zadania z treścią, gdzie będą zastosowane nabyte umiejętności w obliczaniu, bądź to praktyczne zastosowanie nabytych wiadomości do rozwiązywania zagadnień ściśle związanych z życiem. Stąd zdawałoby się, że materiał zadaniowy winien mieć stanowczą

przewagę przy nauczaniu arytmetyki. I tak powinno być. Lecz jednym z najistotniejszych celów pracy w dziedzinie arytmetyki w klasie IV jest opanowanie przez dzieci samej techniki wykonywania działań arytmetycznych, co zmusza nas do wykorzystywania przede wszystkim takiego materiału zadaniowego, na którym osiągnięcie tego celu byłoby możliwe. Zdaniem więc naszym w klasie IV musi przeważać materiał zadaniowy tak dobrany, by w związku z jego opracowaniem uczniowie możliwie najlepiej opanowali technikę działań — zarówno w rachunku pamięciowym, jak i sposobami pamięciowymi.

Przy rozwiązywaniu zadań z treścią będziemy udzielali więcej czasu i miejsca zadaniom, w których występuje kilka czynności arytmetycznych. Tu powstaje zagadnienie: w jaki sposób zadania te mają być rozwiązywane, czy za pomocą t. zw. pytań i planu zadania czy też bez tego? Są dodatnie i ujemne strony obu sposobów, zarówno sposobu planowego rozwiązywania, jak i sposobu rozwiązywania bez pytań pomocniczych. Pierwszy sposób, za pomocą układania pytań pomocniczych, ma tę niewątpliwą zaletę, że cała praca jest znacznie więcej przejrzysta; przejrzystość ta jednak widoczna jest dopiero po wykonaniu pracy, w trakcie natomiast wykonywania jej, zwłaszcza w momentach analizy zadania i rozczłonkowywania go na poszczególne fragmenty, które trzeba streścić w pytaniach, jest trudna i dla dzieci na tym poziomie prawie że niemożliwa do wykonania. Przypomnijmy sobie, że w innym przedmiocie nauki szkolnej, mianowicie w języku polskim, w klasie IV opracowujemy zaledwie próby ujmowania całości, będące przygotowaniem do sporządzania planów całości; jak więc możemy sobie pozwolić na wykonywanie tej pracy w nauce arytmetyki, kiedy dzieci do niej przygotowania nie mają? Rzecz jasna, należy dzieci również w zakresie arytmetyki i rozwiązania zadań arytmetycznych do tego przygotować, lecz przygotowanie to musi nosić wszelkię cechy pracy istotnie przygotowawczej. Uważamy, że między innymi dobrym sposobem, przygotowującym dzieci do analizowania zadań i ujmowania ich w poszczególne pytania, będzie takie postępowanie: uczniowie rozwiązują zadania w ten sposób, że wykonują działania, jakie uważają (pod kontrolą nauczyciela) za prowadzące do wyszukania odpowiedzi ostatecznej na postawione pytanie główne, a wraz z wykonaniem każdego działania zapisują w kilku słowach, jaką odpowiedź uzyskały w tym działaniu. Poniższy przykład zilustruje to dostatecznie.

Rozwiązujemy następujące zadanie (z podręcznika Rusieckiego i Zarzeckiego na kl. IV, str. 109): „W jednym kawałku było $1^1/_4$ m płótna, w drugim o $^1/_2$ m mniej. Ile płótna było w obu kawałkach?" Umawiamy się z uczniami, że najpierw obliczymy, ile było płótna w drugim kawałku, a potem dopiero, ile było w obu kawałkach razem. Wykonamy więc dwa działania: najpierw odejmowanie ($1^1/_4-{}^1/_2=\frac{3}{4}$), a potem dodawanie ($1^1/_4+\frac{3}{4}=2$ m). Zapis tych działań będzie uzupełniony objaśnieniami słownymi, jakie mianowicie odpowiedzi zostały uzyskane po wykonaniu tych działań, a więc:

$1^1/_4$ m$-{}^1/_2$ m$=\frac{3}{4}$ m... tyle płótna jest w drugim kawałku,
$1^1/_4$ m$+\frac{3}{4}$ m$=2$ m... tyle jest płótna w obu kawałkach.

Wtedy następuje odpowiedź ostateczna: W obu kawałkach jest 2 m płótna. Pytania więc w tym sposobie zastąpiliśmy odpowiedziami na pytania; uważamy, że jest to łatwiejsze dla dziecka, gdyż z doświadczenia wiemy, że dziecku nie stwarza właściwej trudności postawienie sobie pytania szczegółowego, a trudność tę stwarza sformułowanie pytania. Z odpowiedzią natomiast jest sprawa łatwiejsza: sformułowanie jej w podany powyżej sposób nie nastręcza zbytnich trudności. Korzyść z takiego postępowania jest taka, że dziecko przeprowadza analizę zadania, lecz słowną zamiast piśmiennej, a po drugie, że w tych słownych objaśnieniach, które są odpowiedziami piśmiennymi na stawiane sobie w pamięci pytania, ma fragmenty zanalizowanego zadania.

Czy jednak ten czy inny sposób przygotowania dzieci do rozwiązywania planowego zadań zastosujemy w klasie IV, musimy mieć zawsze na uwadze, że w rezultacie dzieci mają dojść do celu, którym jest (poza celem materialnym, wyszukaniem odpowiedzi) przyzwyczajenie dzieci do analizowania zadań z treścią i do nauczenia ich czynienia tej analizy w sposób możliwie najbardziej przejrzysty. Podkreślamy przy tym, że program nie zajmuje w tej sprawie wyraźnego stanowiska, nie narzucając nauczycielowi jednego sposobu postępowania, jak w ogóle nie narzuca metody postępowania.

Utrwalanie nabytych wiadomości i umiejętności.

ników z zakresu arytmetyki. Na tym miejscu chcielibyśmy jedynie zaznaczyć, że sprawdzanie wyników z tego przedmiotu nie wymaga specjalnych testów, jak z zakresu innych przedmiotów — np. geografii i przyrody. W arytmetyce, jako dyscyplinie naukowej, materiał naukowy występuje w takim układzie, że każda prawie następna lekcja jest jednocześnie powtórzeniem lekcyj poprzednich; bez gruntownej znajomości dodawania, odejmowania i mnożenia nie można przystąpić do dzielenia, gdyż w samym działaniu tym są pierwiastki pracy, oparte o poprzednie działa-

Podane powyżej wskazówki nie byłyby zupełne, gdybyśmy nie poświęcili słów kilku na omówienie zagadnienia, czy i jak należy sprawdzać, czy uczniowie w pracy czynią właściwe postępy. Do tego zmusza nas baczne zwracanie przez cały rok szkolny uwagi, czy zmierzamy konsekwentnie do osiągnięcia zakreślonych przez program wyników nauczania.

O sprawdzaniu wyników pracy szkolnej dydaktycznej ucznia mówiliśmy w specjalnym rozdziale; wszystko, co tam powiedzieliśmy odnosi się również do sprawdzania wynia. Sprawdzając więc w jakim stopniu uczniowie opano-

wali dzielenie, jednocześnie sprawdzamy częściowo, czy i w jakim zakresie mają oni opanowane poprzednie działania. Materiałem, nadającym się do wykorzystania w celu sprawdzenia wyników pracy uczniów, mogą być zadania, zawarte w podręcznikach jako zadania do przerobienia w celu utrwalenia umiejętności arytmetycznych; bo też, jak to już mówiliśmy, każdy test wiadomościowy jest jednocześnie powtórzeniem i przypomnieniem poprzednio wykonanych prac ucznia. W części szczegółowej podajemy kilka przykładów testów sprawdzających; zaznaczamy jednak, że w zakresie arytmetyki łatwiej je ułożyć, aniżeli w zakresie innych przedmiotów.

W końcu słów kilka o wykorzystywaniu podręcznika na lekcjach arytmetyki. Już w przewodniku dla kl. III mówiliśmy o tym, że podręcznik do nauki arytmetyki powinien służyć nie tylko jako zbiór zadań arytmetycznych, lecz jednocześnie jako źródło, z którego uczeń uczy się sam, wykonywania poszczególnych działań arytmetycznych. Przykłady takiego traktowania podręcznika podaliśmy w poprzednim przewodniku na str. 131—134 i 242—243. Tutaj dodamy, że im klasa starsza, tym częściej powinna być stosowana metoda uczenia się ucznia z książki pod kierunkiem nauczyciela.

R y s u n e k.

Układ materiału nauczania z tego przedmiotu, jak to widać odrazu z programu, jest inny, aniżeli w klasach poprzednich, I—III, i raczej podobny do układu w klasach starszych. Na pierwszym mianowicie miejscu stoi tutaj już nie rysunek z wyobraźni będący rysunkiem twórczym dziecka, lecz rysunek poobserwacyjny, z pamięci i z pokazu, a więc rysunek odtwórczy.

Różnica ta jest dla nauczyciela zupełnie zrozumiała, jeśli zważyć, co jest istotą nauczania rysunku w klasach

młodszych i starszych. Otóż dziecko w wieku lat 7—10 rysuje nie dlatego, że umie posługiwać się techniką rysunkową, albo że widzi celowość swej pracy; rysuje, gdyż czuje potrzebę wypowiedzenia się za pomocą tej formy wyrażania się, formy, która mu jest w tym wieku bardzo bliska, niejednokrotnie bliższa, aniżeli mówienie. Rysuje też przedmioty i sytuacje z otaczającej je rzeczywistości nie takie, jakie są w rzeczywistości, lecz takie, jakimi je widzi, przy czym sens tych rysunków jest zupełnie zrozumiały jedynie dla dziecka samego, jako autora, a nie dla osób postronnych. I dopiero z czasem można dziecko drogą ćwiczeń przyzwyczaić, przyuczyć, że będzie rozumiało, iż rzeczy zaobserwowane należy odtwarzać w rysunku możliwie najbardziej zgodnie z rzeczywistym stanem, możliwie najbardziej realnie.

Rysunkiem twórczym dziecka, rysunkiem, za pomocą którego się wypowiada nie zwracając uwagi na to, czy twór jego zgodny jest z rzeczywistością, czy też nie, jest rysunek z wyobraźni; rysunek ten przeważa w klasach I—III. Daje on wprawdzie pewne możliwości opanowania przez dziecko techniki rysunkowej, lecz możliwości bardzo skromne. Rysunek natomiast poobserwacyjny jest tym rysunkiem, który właśnie uczy dziecko samego rysowania. Jest on znacznie mniej dla dziecka ciekawy mniej emocjonujący, lecz — z punktu widzenia potrzeby opanowania przez dziecko techniki rysunkowej, wykształcenia dziecka w dziedzinie rysunku — więcej potrzebny i korzystny. Stąd też, o ile w klasach młodszych przeważał rysunek z wyobraźni, o tyle w klasach starszych przeważać zaczyna rysunek poobserwacyjny. Przewaga ta występuje już w klasie IV.

Na tym wskazówki do nauki tego przedmiotu kończymy, odsyłając Czytelnika do naszego przewodnika dla kl. III, a przede wszystkim — do wskazówek zawartych w programie.

Zajęcia praktyczne.

Budowa programu i układ materiału naukowego.

Budowa programu zajęć praktycznych dla klasy IV jest typowa dla klas młodszych. Program uwzględnia trzy zasadnicze działy zajęć praktycznych, a mianowicie: zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, wstępne zajęcia rękodzielnicze i inne zajęcia — przy czym kolejność tych działów jest taka, jaka była w klasach poprzednich.

Ten, a nie inny układ poszczególnych działów programowych ma swe uzasadnienie w tym, że program kładzie nacisk przede wszystkim na zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, a nie na zajęcia rękodzielnicze, jak w klasach starszych. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego występują na pierwszym planie w klasach I—IV, przy czym w klasie IV są one niejako wykończeniem tego, czego się dzieci w tej dziedzinie nauczyły w ciągu czteroletniego pobytu w szkole. Wprawdzie w programie klas starszych spotykamy jeszcze ten dział zajęć, lecz 1) zajęcia te są już na dalszym planie pracy, 2) są one raczej kontynuowaniem tego, czego uczyły się dzieci w klasach niższych.

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego.

W porównaniu z klasą III zakres zajęć praktycznych z dziedziny kultury życia codziennego w klasie IV został znacznie rozszerzony. Można go określić w ten sposób, że o ile w klasie III dziecko miało zdobywać przyzwyczajenia kulturalne w obchodzeniu się ze sobą i swym ciałem, o tyle w klasie IV przedmiotem tych przyzwyczajeń ma być już otoczenie dziecka, a więc: sala (szkolna lub domowa), sprzęty, znajdujące się w sali, a służące do codziennego użytku, przede wszystkim przedmioty potrzebne w związku ze spożywaniem pokarmów, odzież i przybory do pracy.

Program zwraca uwagę na wpojenie dzieciom metody w utrzymywaniu tych sprzętów w porządku i czystości. W uwagach do programu kl. IV powiada program: „Przy prowadzeniu lekcyj porządków nauczyciel powinien przede wszystkim zwracać uwagę na prawidłowość i dokładność pracy, oszczędność czasu i wysiłku, zachęcając dzieci do wykonywania zajęć domowych metodą, przyswojoną w szkole, i sprawdzając wyniki ich doświadczeń w tym zakresie" (str. 100—101). Znaczy to, że należy nie tylko wyrobić w uczniach zamiłowanie do czystości i porządku, przyzwyczajenia kulturalne, lecz również nauczyć dzieci metody postępowania w tej dziedzinie. Jest to rzecz dla klasy IV bardzo ważna, gdyż właśnie w klasie IV, a nie w innej, dzieci metodę tę w zakresie zajęć z zakresu kultury życia codziennego mają opanować.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze.

W dziale wstępnych zajęć rękodzielniczych wysuwa program na poważniejsze aniżeli dotychczas miejsce umiejętność naprawiania odzieży i ubrania. Rzecz znamienna, że program nie wprowadza tych czynności jedynie dla dziewcząt, lecz wychodząc z założenia, że czynności te każdemu człowiekowi są w jednakowym mniej więcej stopniu potrzebne, wprowadza je dla wszystkich dzieci, a więc i dla chłopców. W ten sposób rozwiązana jest również sprawa, tu i ówdzie podnoszona, czy na zajęciach praktycznych należy klasę IV dzielić na dwie grupy, chłopców i dziewcząt, czy też należy prowadzić zajęcia praktyczne z całą klasą. Wobec wprowadzenia tych samych działów zajęć dla wszystkich dzieci jasne jest, że cała klasa uczy się tego przedmiotu razem, dzielenie bowiem jest bezprzedmiotowe.

Inne zajęcia.

W dziale innych zajęć nie wymienia już program karmienia ptaszków i czyszczenia żerówek, a natomiast wprowadza opiekę nad kwietnikami w szkole. W związku z tym trzeba podkreślić, że każda szkoła, nawet w najgorszych warunkach pracująca, powinna się zdobyć na pielęgnowanie roślin, jeśli nie w ogrodzie szkolnym, to w doniczkach, gdyż inaczej ten tak ważny dział programu nie mógłby być wykonany.

W sprawie wskazówek metodycznych, dotyczących nauki zajęć praktycznych w klasie IV, odsyłamy Czytelnika do naszego przewodnika dla klasy III, a przede wszystkim do wskazówek programowych.

Śpiew.

Porównywując założenia i wskazówki metodyczno-dydaktyczne nauki śpiewu, określone programem dla klas III i IV, przychodzimy znowu do wniosku, że w klasie IV chodzi głównie o dalsze rozśpiewanie dzieci. Oczywiście rozśpiewanie to będzie nieco inne, mające na celu dać dziatwie zadowolenie w dalszym wyrażaniu swych uczuć, zainteresowań, jak również dążące do tego, aby dzieci częściowo odczuły a częściowo zrozumiały czar muzyki w ogóle, czyli nabrały ogłady — kultury muzycznej, potrzebnej w klasach starszych. Oprócz tego występuje tu część teoretyczna; lecz według programu (uwagi str. 103) „śpiewanie pieśni winno wypełniać większą część lub nawet całość każdej lekcji śpiewu".

A więc przede wszystkim dobrany materiał piosenkowy, przystosowany do psychiki i wymagań duszy dziecka — łatwy i zrozumiały, odpowiadający sferze zainteresowań i ewentualnie związany z odpowiednimi tematami ośrodkowymi umożliwi nam osiągnięcie celu. Nie mówimy już o sposobach, metodzie w jaki sposób będzie podany surowiec, czyli przeprowadzona każda lekcja.

Nie ulega wątpliwości, że przecież każdy nauczyciel prowadzący śpiew w klasie IV, nawet jako specjalista, mając przede wszystkim lub wyłącznie dodatnie postępy w swym

przedmiocie na uwadze, dołoży trochę starań w doborze materiału piosenkowego po uprzednim porozumieniu się z nauczycielami innych przedmiotów.

W związku z tym już podczas planowania i rozkładania materiału na miesiące i okresy, będzie mógł posegregować go w ten sposób, że na pewne okresy przypadną piosenki, związane jakąś nicią wspólnoty z opracowywanymi tematami, czy to z języka polskiego, czy z historii, czy też geografii, przyrody i ćwiczeń cielesnych. Wystąpią tu piosenki, przewidziane programem jako „religijne, narodowe, ludowe z większym uwzględnieniem charakteru regionalnego, marszowe"... i t. d.

Bylibyśmy jednak w poważnym błędzie, gdybyśmy w klasie IV uczyli tylko tych piosenek, które dadzą się skorelować z innymi tematami pracy dydaktycznej. Bezsprzecznie wyrządzilibyśmy wielką krzywdę dzieciom, bo przecież jest cały szereg piosenek, pod względem rzeczowym i technicznym całkowicie odpowiadających poziomowi klasy IV, a co większa, będących w sferze zainteresowań dzieci, które też program uwzględnia całkowicie słowami: „Pieśni związane z życiem dziecka w szkole i poza szkołą"... (str. 102).

Jak widzimy, strona rzeczowa materiału nie nastręczy nam specjalnych trudności w jego doborze; lecz program przewiduje jeszcze stronę techniczną, którą określa tymi słowy: „Pieśni jednogłosowe i łatwiejsze dwugłosowe, w obszerniejszej skali". (str. 102). Skalę przewiduje się w klasie IV „od *h* małego do *f* dwukreślnego". Dalej: „Opracowanie 2—3 łatwych kanonów dwugłosowych, jako przygotowanie do wykonywania pieśni dwugłosowych". (str. 102).

Zrozumiałą jest rzeczą, że z początkiem roku w klasie IV nie rozpoczniemy pracy od kanonów, a nawet od łatwych pieśni dwugłosowych, chyba że dziatwa już opanowała technikę w roku ubiegłym, t. zn. w klasie III. Ponieważ jednak program nie przewiduje tego materiału na klasę III,

zaczniemy od powtórzenia materiału trudniejszego z klasy III i stopniowo przejdziemy do rzeczy przewidzianych w programie dla klasy IV.

A więc: piosenki muszą być dobrane, oprócz treści, jeszcze pod względem trudności muzycznych, by rozwój dzieci w tej płaszczyźnie zwiększały i rozszerzały.

Pod tym określeniem rozumiemy przede wszystkim ćwiczenia w stopniowym rozszerzaniu skali głosu, dalsze umiejętne rozpoznawanie rytmu dwu,- trzy- i czteromiarowego, jak również w części rytmów specjalnych, którymi często charakteryzują się takie popularne melodie ludowe, jak krakowiak i mazur; dalsze ćwiczenia w odpowiednim i umiejętnym stosowaniu i rozmieszczaniu głębszych oddechów i półoddechów. Oprócz tego stopniowe opanowanie należytego układania ust podczas śpiewania samogłosek, co nazwalibyśmy dykcją muzyczną, oraz ćwiczenia z zakresu emisji głosu; umiejętne operowanie głosem podczas przejść z tonów niskich do wyższych i wysokich oraz znajomość praktyczna cieniowania melodyj, stosownie do znaków *p, pp, mf, ff, crescendo, decrescendo.*

Z wiadomości teoretycznych, które bezwzględnie nie mogą dzieciom być podawane jako sucha teoria, winna kl. IV stopniowo w dalszym ciągu zapoznawać się, aż do uskutecznienia i opanowania, z gamą podstawową C-major, śpiewając ją płynnie w różnych podstawowych wartościach rytmicznych, (czyli w takcie 4/4, 2/4 i 3/4) w skali stopniowo rozszerzanej, co potrzebne jest ze względu na rozszerzenie i wypracowanie skali głosów dziecięcych.

W związku z śpiewaniem i opracowywaniem gamy i piosenek, w łatwym rytmie ułożonych, dzieci winny do końca roku szkolnego praktycznie opanować sposób zapisywania nut- dźwięków (bez teoretycznego podejścia do tej sprawy) na pięciolinii, jak np. ćwierćnuty, ósemki, półnuty i odnośnych znaków na pauzy. Powinny też umieć wyśpiewać główne trójdźwięki majorowe na stopniu I, IV i V, jak również trójdźwięk minorowy stopnia pierwszego, oraz

odtworzyć poszczególne tony trójdźwięku majorowego na stopniu pierwszym łącznie ze stopniem ósmym.

Trzeba jednak pamiętać, że szczególną wagę program zwraca nie na teorię, lecz na praktykę śpiewu. Wszystkie więc wspomniane założenia i wyniki z dziedziny teoretycznej śpiewu winien nauczyciel oprzeć na praktyce w ten sposób, ażeby dzieci wyczuły potrzebę znajomości pewnej teorii, którą jednak nauczyciel w kl. IV musi ze względu na stopień trudności podać w sposób okolicznościowy, oparty głównie na wrażeniach słuchowych, wzrokowych i poczuciu rytmu. Cała praca natomiast musi być skierowana na wychowanie klasy i jednostek przez śpiew, uspołecznienie, solidarność w wykonywaniu obowiązków, scalenie klasy w jedną śpiewającą istotę, jednakowo odczuwającą piękno i czar pieśni. Przede wszystkim umiłowanie śpiewu. Musimy się starać i dążyć do tego, ażeby w życiu dziecka śpiew stał się umiłowaną rozrywką w chwilach wolnych i radosnych i ukojeniem w troskach i smutkach późniejszego życia.

Śpiewem dziecko chętnie uzupełni wiadomości swe z historii, geografii i języka polskiego, nie mówiąc już o tym, jak radośnie wykonuje ćwiczenia cielesne pod takt piosenki.

Mając te wszystkie względy na uwadze, musimy ucząc coraz to nowych pieśni nie zapominać o bardziej nawet wartościowych piosenkach z klasy trzeciej i drugiej.

Specjalną wagę program przywiązuje w klasie IV do piosenek ludowych, regionalnych, z którymi dziecko będzie się spotykać w klasach następnych do klasy VII włącznie. Należy jednak materiał piosenkowy z tej dziedziny stosować w ten sposób, ażeby dzieci zachęcić do poznawania własnej kultury, a nie do zniechęcenia się do niej np. przez trudności specjalnie występujące, nieraz nawet w bardzo ładnej melodii.

Wszelkiego rodzaju powtarzania piosenek i w ogóle przerobionego materiału należy stosować umiejętnie i w miarę,

gdyż często powtarzana melodia może prędko dzieciom się znudzić i wtenczas nawet wysoko wartościowa piosenka staje się powszednią, a gdy tylko zaczniemy ją śpiewać, usłyszymy westchnienia: „oj, ach, nudna, stara i t. d." Jest to przykry i bardzo szkodliwy objaw, gdyż wyraźnie dowodzi, że cała uprzednia praca poszła prawie na marne.

Kończąc nasze ogólne rozważania na temat śpiewu w klasie IV — jeszcze kilka zdań o stosowaniu piosenek dwugłosowych. Jak widzimy pieśni dwugłosowe występują w klasie IV dla dziecka po raz pierwszy. Bezwzględnie, że bylibyśmy w błędzie, gdybyśmy śmieli twierdzić, że do klasy IV dziatwa nie słyszała czegoś podobnego. Przeciwnie, więcej jest niż pewne, że nawet śpiewała na dwa głosy, bo niewątpliwie brała czynny udział w śpiewie starszych kolegów i w domu pośród rodzeństwa; a więc dwugłosowość już w klasie IV nie jest bezwzględnie rzeczą zupełnie niesłychaną. Musimy jednak się zastrzec i uświadomić sobie, że śpiewała tylko głosem, który nazwalibyśmy pierwszym, głosem, który prowadzi główną linię melodii, a wtórował ktoś inny.

W klasie IV słuch dzieci i zdolność przyswajania melodii pozwala na to, by dziecko niejako abstrahowało od głosu pierwszego, prowadząc wtór oparty na regularnych chociażby tercjach, jednocześnie przysłuchując się głosowi pierwszemu.

Dlatego też za błąd uważaliśmy specjalny podział klasy IV na głos pierwszy i drugi. W tym wieku jeszcze nie występują tak wielkie różnice skali i tembru głosu, ażeby powiedzieć, że to dziecko nie może śpiewać „pierwszym", a to „drugim". Odwrotnie wszystkie dzieci pod względem głosu mogą brać w obu głosach udział i jeśli dzielimy je na głosy, musimy baczyć jedynie na stopień wyrobienia słuchowego i umuzykalnienia dziecka.

Bezsprzecznie, że wtór przydzielimy zdolniejszym dzieciom, a pierwszy słabszym, gdyż jest on o wiele łatwiejszy.

Zdaniem naszym wszystkie dzieci przede wszystkim po-

winny w dostatecznej mierze opanować melodię główną, a dopiero później głos drugi. Ten sposób podejścia do nauczenia pieśni dwugłosowej jest skuteczniejszy, gdyż możemy przy jej opracowywaniu zmieniać „głosy", co wprowadza pewne ożywienie w pracy, dodaje więcej emocji, szlachetnego współzawodnictwa wśród klasy, a jednocześnie rozwija dzieci w jednakowym stopniu. Dopiero gdy się dzieci nauczą, należy do głosu pierwszego przydzielić — większą ilość dzieci, aby melodia główna występowała wyraźnie.

Gdyby chodziło o tok i przebieg lekcji, to musimy się zastrzec, iż trudno je ująć w regułę, gdyż zależeć one będą od warunków ściśle wewnętrznych, powiedzielibyśmy prywatnych, klasy i tego, kto w jaki sposób do lekcji podchodzi pod względem metodycznym i dydaktycznym. Jak nauczyciel ma postępować na lekcji, jak ją zorganizować jako jednostkę metodyczną, podaje program na stronie 419 i 420, z zastrzeżeniem, iż nie są to sposoby jedyne i wyłączne, czyli i w tym wypadku daje całkowitą swobodę nauczycielowi do wydobycia z siebie wszystkiego, na co go stać, aby tylko dzieci wykazały się pozytywnymi wynikami całorocznej pracy.

Ćwiczenia cielesne.

Dla kl. IV program przewiduje dwie grupy ćwiczeń cielesnych: a) zabaw i gier ruchowych i b) ćwiczeń gimnastycznych (str. str. 110 i 111).

Porównywując materiał ćwiczebny klas III i IV, widzimy, że faktycznie nie ulega on żadnym zasadniczym zmianom. Biorąc jednak rzecz praktycznie możemy twierdzić, że w kl. IV, jako w klasie poziomem i wiekiem o 1 rok starszej, a zatem w klasie o rozwoju fizycznym silniejszej, mogą być stosowane ćwiczenia nieco trudniejsze, a jeśli nie, to możemy domagać się od dziatwy większej precyzyjności i staranności w wykonywaniu tych ćwiczeń.

W tym miejscu należy zauważyć, że jeżeli do kl. III materiał ćwiczebny był oparty wyłącznie na grach i zabawach o prymitywnej treści, to już w klasie III zakres ćwiczeń został rozszerzony w ten sposób, że wprowadza się dwie grupy ćwiczeń „A" i „B", a w kl. IV grupa „A" nieznacznie ustępuje miejsca grupie „B".

W kl. IV ćwiczenia cielesne możemy pod koniec roku szkolnego traktować już jak lekcje gimnastyki. Nie znaczy to jednak, że zmusimy dzieci do wykonywania ćwiczeń trudnych, podanych sucho, teoretycznie. Nie, dzieci kl. IV, aczkolwiek są w wieku szkolnym przełomowym między klasami niższymi a starszymi, ciągle jeszcze są skłonne więcej do zabaw i gier, aniżeli do wykonywania gimnastyki rygorystycznej.

Niewątpliwie znając duszę i zainteresowania dzieci oraz ich rozwój fizyczny, każdy nauczyciel, nie mówiąc o specjalistach, postara się o dobór stosownego materiału zgodnie z założeniami programu (str. 111).

Bywa jednak często i tak, że wszystkie zdaje się wymagania i wskazówki programowe były włożone w tok lekcyjny, jednak godzina ćwiczeń cielesnych nie zadowala ani nas, ani tym bardziej dzieci. Gdzie więc szukać błędu?

Na pytanie to możnaby odpowiadać różnie, ale najważniejszą odpowiedzią i sprostowaniem błędu będzie najczęściej odpowiedź taka: do lekcji ćwiczeń cielesnych trzeba się przygotować nie mniej, niż do lekcyj innych przedmiotów. Nie wystarczy ułożyć tok lekcji, trzeba go mieć całkowicie w głowie, pamiętając, jaki jest cel ćwiczeń, które stosujemy, gdyż często poszczególne ćwiczenia kolidują ze sobą. Nauczyciel winien pamiętać, że dobór ćwiczeń, czy też gier i zabaw, musi być uzależniony od tętna serca, czyli że linia trudności ćwiczeń powinna się stopniowo i równomiernie wznosić do ilości uderzeń serca; i wreszcie, że jak nie można rozpoczynać lekcji bezpośrednio ćwiczeniami i zabawami głównymi, trudnymi, tak samo nie można urywać jej na ćwiczeniach i grach trudnych i forsownych.

To też uzgodniono trzy momenty i trzy grupy ćwiczeń: 1. wstępne, 2. główne i 3. końcowe-rozluźniające. Tętno serca i trudność ćwiczeń winny przejść drogę paraboli.

Nie mniej jednak ważną rzeczą jest także sposób prowadzenia lekcji. Ćwiczenia cielesne mają na celu częściowe wyrobienie u dziatwy klasy IV wątłych ich mięśni, zarówno kończyn jak i tułowia, następnie ewentualnie koordynacji pewnych ruchów, zdolności możliwie szybkiego i pewnego reagowania na podniety zewnętrzne; mają stopniowo wyrabiać estetyczność ruchów, odwagę, rytm i siłę ciała jako całości.

Jeżeli wszystkie te założenia weźmiemy pod uwagę i będziemy usilnie się starać o zastosowanie wszystkich na każdej godzinie — nie tylko celu nie osiągniemy, ale nadwerężymy zdrowie dzieci. Pierwszym objawem będzie zmęczenie i niedyspozycja dzieci — fizyczna i umysłowa, drugim — zaburzenia mięśniowe.

Ćwiczenia trzeba stosować stopniowo i częściowo, rozkładając je na okres dłuższy, na cały rok.

Oprócz tego ćwiczenia oraz gry i zabawy winny tworzyć w swym doborze harmonijną całość, a lekcja nie może być w żadnym wypadku sucha, nudna, apatycznie prowadzona. Dzieci biorą bezpośredni przykład z nauczyciela i nastrój jego im się udziela bezpośrednio. Lekcję w ogóle, a w szczególności w klasie IV ze względu na różnorodność materiału ćwiczebnego, winna charakteryzować pogoda i życie.

Nie znaczy to jednak, że klasę można dopuścić do „anarchii". Odwrotnie, każde ćwiczenie, każda zabawa muszą być tak przemyślane, ażeby nie nastręczały dzieciom powodów do wyłamania się z zaprowadzonej dyscypliny.

W klasie IV, jak już powiedzieliśmy, możemy wymagać większej solidności i precyzyjności w wykonywaniu ruchów pamiętając o zasadzie: „postawa końcowa ćwiczenia winna się równać postawie wyjściowej". Oczywiście nie zastosujemy tego zdania w klasie IV całkowicie, gdyż

dzieci w tym wieku jeszcze nie są do tego zdolne, jednak można do tego dążyć, ażeby przygotować odpowiednio do wymagań klas starszych w następnych latach nauki.

Miernikiem w doborze ćwiczeń pod względem ich trudności muszą być raczej dzieci słabsze pod względem rozwoju fizycznego, a nie dzieci silniejsze.

W grę wchodzi tu również różnica płci. Podczas gdy w klasach młodszych nie zachodziła żadna potrzeba dzielenia klas na grupy dziewcząt i chłopców, w klasie czwartej potrzeba ewentualnego podziału może już powstać, jeśli nauczyciel uzna, że podział ten będzie skuteczniejszy i korzystniejszy od prowadzenia ćwiczeń z całą klasą.

Przy wprowadzaniu i stosowaniu zabaw i gier warto ze względów wychowawczych i w myśl haseł regionalizmu wprowadzić gry i zabawy danej miejscowości i okolicy. Będą to zabawy ludowe śpiewne, które jednak stosować należy ciągle pamiętając o rozwoju i poziomie klasy IV.

Do bardzo przyjemnej formy ćwiczeń i hartu ciała zaliczyć trzeba różnego rodzaju wycieczki i sporty. Pierwsze, zastosowane i obmyślane odpowiednio, nastręczają cały szereg nieprzymusowych ćwiczeń, atrakcyj, zaprawiają do przezwyciężania trudności i do zaradności. Połączone z geografią, przyrodą czy śpiewem, nabierają charakteru krajoznawczego, pozwalają poznać dziecku na poziomie klasy IV kulturę, zwyczaje i obyczaje okolicy.

Bardzo obszernie tę sprawę omawia program, to też uważamy za stosowne skierować uwagę Czytelnika na str. 440 i 441 programu.

Wszelkiego rodzaju ćwiczenia cielesne, którebyśmy nazwali określeniem powszednim „sportów", mają te dodatnie strony, że odbywają się na wolnym powietrzu, a stosowane odpowiednio przyczyniają się do wzmocnienia organizmu. Będą to wszelkiego rodzaju gry w piłkę, pływanie, ślizganie się na łyżwach i nartach oraz inne. Podczas sezonu zimowego uważać jednak trzeba na hartowanie ciała

stopniowe, ażeby nie narazić nieostrożnie albo licho ubranych dzieci na przeziębienie.

Kwestia ubioru podczas ćwiczeń cielesnych — ze względów higienicznych i praktycznych powinna być przynajmniej możliwie przez nauczyciela przestrzegana. Podczas ćwiczeń, a więc podczas zużywania energii dziecko potnieje, to też szkodliwe jest bardzo, gdy z powodu nieodpowiedniego ubioru wszystkie wydzielane toksyny zostają znów siłą zatrzymane z potem na skórze. Ubiór musi być przewiewny. Z drugiej strony ćwiczeniami staramy się naprawić wszystko, co jest ujemne w zewnętrznej budowie ciała dziecięcego: potrzebna jest więc swoboda i nietamowanie ruchów. Jakże więc może dziecko wykonywać ćwiczenia z korzyścią dla ciała, gdy nogi skrępowane będą ciężkim obuwiem, biodra silnie zaciśnięte sznurkiem lub pasem, a szyja szczelnie zamknięta wysokim i ciasnym kołnierzem? W takim ubraniu dziecko nie zyskuje, ale traci, i traci wiele.

Tak samo, jak na odpowiednie ubranie, trzeba patrzeć na zagadnienie miejsca odpowiedniego do ćwiczeń cielesnych.

Sprawa ta przedstawia się znacznie prościej w lecie, kiedy wszystkie ćwiczenia odbywają się na boisku, czy też w ogóle na wolnej przestrzeni. Gorzej jest porą zimową, kiedy w szkole, pozbawionej sali gimnastycznej, ćwiczenia muszą odbywać się bądź w korytarzu, bądź też w sali lekcyjnej. Rzecz jasna, tok lekcji musi być wtedy inny, a nigdy nie będzie normalny; podkreślamy jednak, że nawet w najgorszych warunkach szkoła nie ma prawa pozbawiać dzieci lekcyj ćwiczeń cielesnych, tak ważnych dla ich zdrowia.

Uwagi powyższe kończymy na tym; wskazówki metodyczne znajdzie Czytelnik częściowo w naszym przewodniku na kl. III, częściowo w uwagach do programu.

CZĘŚĆ SZCZEGÓŁOWA

ROZDZIAŁ PIERWSZY

PODZIAŁ MATERIAŁU NAUCZANIA NA MIESIĄCE

JĘZYK POLSKI

A. Przez cały rok szkolny

Mówienie.

Rozmowy nauczyciela z dziećmi.

Oglądanie obrazków, omawianie ich treści, nadawanie im i ich cyklom tytułów oraz układanie na ich tle opowiadań.

Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci.

Swobodne wypowiadanie się dzieci w związku z treścią czytanek z podręcznika, książeczek i ew. pisemek, czytanych w szkole i w domu.

Pisanie.

Przepisywanie tekstów i pisanie z pamięci wyrazów i krótkich, łatwych zdań, pisanie ze słuchu tekstów zawierających przede wszystkim podany w poszczególnych miesiącach materiał ortograficzny.

Dalsze zaprawianie się przy wszystkich ćwiczeniach piśmiennych do czystego, czytelnego i kształtnego pisania.

Czytanie.

Czytanie głośne i ciche krótkich, poprawnych pod względem formy, do psychiki dziecka dostosowanych opowia-

dań, opisów, obrazków historycznych, podań, legend, bajek, baśni i t. p. oraz odpowiednio dobranych wierszy z podręcznika.

Utrwalanie umiejętności poprawnego, wyraźnego i płynnego czytania z uwzględnieniem przestankowania.

Omawianie treści czytanek z podręcznika, książeczki (ew. pisemek), czytanych w szkole i w domu, w szczególności wyodrębnianie postaci, zdarzeń i obrazów, nawiązywanie treści czytanki do przeżyć dzieci.

Ćwiczenia w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem.

Dalsze okolicznościowe wzbogacanie czynnego słownictwa dzieci w poszczególnych miesiącach.

Objaśnianie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów.

Dalsze przyzwyczajanie dzieci do posługiwania się językiem warstw wykształconych.

Uczenie się na pamięć i wygłaszanie wierszy o treści, związanej z opracowywanymi tematami.

Ilustrowanie nadających się do tego czytanek, opowiadań i wierszy rysunkami, śpiewem oraz mimiką i ruchami dzieci; czytanie rolami, czytanie i opowiadanie nauczyciela.

Tematy ćwiczeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu.

Najważniejsze zdarzenia bieżące z życia Polski (w miarę powstania takiego zdarzenia, którego opracowanie na tym poziomie byłoby właściwe).

Baśnie, bajki i legendy.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów.

Pisanie.

Krótkie samodzielne opowiadania.

Materiał ortograficzny: *ó* nie wymieniające się z *o*.

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń w związku z omawianiem czytanek.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące. Rzeczownik z uwzględnieniem liczby, czasownik z uwzględnieniem czasów i liczb.

Tematy.

Po wakacjach. Witamy szkołę i organizujemy pracę szkolną. Jesień: co robią nasi rodzice i inni ludzie w naszej wsi i okolicy najbliższej.

Październik

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów i porządkowanie wypowiedzeń dzieci.

Pisanie.

Krótkie samodzielne opowiadania i próby opisów.

Materiał ortograficzny: *rz* nie wymieniające się z *r*.

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń w związku z omawianiem czytanek.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i stosunków przestrzennych i czasowych, cech przedmiotów i zjawisk.
2. Zdanie wykrzyknikowe. Przymiotniki z uwzględnieniem rodzaju i liczby oraz stopni.

Tematy.

Jesień: ojciec oblicza całoroczną pracę i plony; zwyczaje w naszej wsi w związku z zakończeniem pracy na polu; na targu w mieście; zasiewanie ozimin. Co pozostało na polu. Zabytki z dawnych czasów na naszych polach. Odgłosy walk, toczonych w naszej okolicy w czasie wojny światowej.

L i s t o p a d

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów.

Pisanie.

Krótkie samodzielne opowiadania i próby opisów.
Materiał ortograficzny: *ż* powstałe z *g* i *h*.

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń oraz obrazów w omawianych czytankach.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Rzeczownik z uwzględnieniem przypadków.

Tematy.

Jesienne święta: za dusze obrońców ojczyzny. Wypadki w czasie 1914—20 w naszej okolicy. Jak jest w dalszych okolicach: obrazki z życia na Polesiu i ziemiach północnych. Z biegiem rzek wołyńskich. W miejscu rodzinnym Piłsudskiego i Kościuszki.

G r u d z i e ń

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów.

Pisanie.

Krótkie samodzielne opowiadania i próby opisów.
Materiał ortograficzny: *rz* po spółgłoskach.

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń oraz obrazów w omawianych czytankach.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Wyróżnianie przypadków rzeczownika. Podział zdania pojedyńczego na podmiot i orzeczenie.

Tematy.

U naszych sąsiadów na południu. W miejscu rodzinnym Sobieskiego. W górach. W miastach. W miejscu ukrywania się Łokietka. Boże Narodzenie i zwyczaje w naszej wsi w związku z tymi świętami. Zwyczaje w innych okolicach Polski.

Styczeń

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów, streszczenia łatwiejszych tekstów.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: najczęściej używane wyrazy z literą *h.*

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń oraz obrazów w omawianych czytankach.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Wyróżnianie osób czasownika. Podział zdania pojedynczego na podmiot i orzeczenie.

Tematy.

W wielkich miastach. Na zachodzie Polski. W miejscu rodzinnym Dąbrowskiego. Nowy Rok i związane z tym świętem zwyczaje u nas i w innych okolicach Polski.

Luty

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów, streszczenia łatwiejszych tekstów.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: pisownia cząstki *szy.*

Czytanie.

Wyodrębnianie postaci i zdarzeń oraz obrazów w omawianych czytankach.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różnych odcieni stosunków przestrzennych.
2. Przysłówek. Podział zdania pojedynczego na podmiot i orzeczenie.

Tematy.

Imieniny Prezydenta. Sławni ludzie Polacy w dawnych czasach. Nad morzem polskim. Przyłączenie morza do Polski w roku 1920. Bitwa pod Grunwaldem, zasługi Jagiełły i Kazimierza Jagiellończyka około odzyskania morza dla Polski.

Marzec

Mówienie.

Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów oraz streszczeń łatwiejszych tekstów.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: przenoszenie wyrazów.

Czytanie.

Jak w miesiącach ubiegłych oraz stopniowe przyzwyczajanie do samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różnych odcieni stosunków przestrzennych.

2. Rozpoznawanie liczebnika. Podział zdania na podmiot i orzeczenie.

Tematy.

Marszałek Józef Piłsudski: jego życie i czyny. Legiony w walkach o odzyskanie wolności.

Kwiecień

Mówienie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: użycie przecinka w zdaniu rozwiniętym.

Czytanie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różnych odcieni stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Wyróżnianie i nazywanie podmiotu zasadniczego i orzeczenia zasadniczego.

Tematy.

Wiosna. Prace i zwyczaje, związane z wiosennym okresem i wiosennymi świętami.

Maj

Mówienie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: użycie przecinka w zdaniu rozwiniętym, najprostsze przypadki użycia dwukropka.

Czytanie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różne odcienie stosunków przestrzennych i czasowych.
2. Odróżnianie wyrazów odmiennych i nieodmiennych.

Tematy.

Życie w polu, ogrodzie, lesie, stawie, rzece i t. d. na wiosnę. Co nam daje wiosna? Nasze prace i zabawy. Bolesna rocznica — 12.V.

Czerwiec

Mówienie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Pisanie.

Krótkie listy do osób bliskich i znajomych.
Materiał ortograficzny: użycie przecinka w zdaniu rozwiniętym oraz najprostsze przypadki użycia dwukropka.

Czytanie.

Jak w miesiącach poprzednich.

Ćwiczenia.

1. Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różnych odcieni stosunków czasowych i przestrzennych.
2. Powtórzenie materiału gramatycznego.

Tematy.

Zakończenie całorocznej pracy. Czegośmy się nauczyli? Nasze zamierzenia na okres wakacyj.

GEOGRAFIA I NAUKA O PRZYRODZIE

A. *W różnych porach roku szkolnego*

Hodowla gąsienic owadów.
Kiełkowanie zboża.
Hodowla cebuli na wodzie i w ziemi.
Hodowla ziemniaków na wodzie i w ziemi.
W mieście, w szkole bez ogrodu, hodowla w skrzynkach: buraków, marchwi, kapusty w drugim roku ich życia.

B. *W poszczególnych miesiącach.*

Wrzesień

Nauka o przyrodzie.

Przegląd najpospolitszych warzyw; wyróżnianie części jadalnych.

Opracowanie pomidora, jako przykładu rośliny rocznej, oraz innej rośliny jednorocznej, np. fasoli, bobu lub ogórka.

Rośliny dwuletnie: kapusta — budowa główki jako podstawa do zrozumienia budowy pąka; cebula.

Korzenie marchwi, pietruszki, buraka w porównaniu z korzeniami poprzednio poznanych roślin. Zapasy roślin dwuletnich; ich zużytkowanie przez roślinę i przez człowieka. Przegląd tych roślin w drugim roku ich życia.

Zbiór warzyw, przechowywanie ich w ciągu zimy. Wskazówki higieniczne, związane ze spożywaniem surowych warzyw. Znaczenie odżywcze warzyw. Handel warzywami w danej miejscowości.

Październik

Nauka o przyrodzie.

Rozpoznawanie drzew owocowych po liściach i owocach. Tegoroczny urodzaj owoców, co na ten urodzaj wpłynęło (pogoda, szkodniki). Owoce „robaczywe"; prace w sadzie, związane z zabezpieczeniem drzew przed szkodnikami. Owoce: śliwki, jabłka; porównanie z poprzednio poznanymi owocami, np. pomidorami. Wyróżnianie nasion w owocach. Przechowywanie owoców w ciągu zimy. Wskazówki higieniczne, związane ze spożywaniem surowych owoców. Znaczenie odżywcze owoców. Jesienne prace na polach. Mechaniczna uprawa roli; narzędzia, używane w danej okolicy.

Oziminy, opracowanie jednego gatunku zboża; rozpoznawanie części dojrzałego żyta lub pszenicy, ich znaczenie w życiu rośliny. Rozpoznawanie gatunków zbóż krajowych po ziarnie i kłosach. Perz: rozmnażanie się z kłącza, sposoby tępienia. Rozmnażanie się ziemniaków za pomocą bulw. Len i jego zastosowania.

Listopad

Geografia.

Obrazy terenu, przyrody życia i pracy ludzi w Polsce.

Wśród bagien i lasów.

Łodzią po spokojnej rzece poleskiej (bobry). Zbiór siana na Polesiu. Żubry w puszczy Białowieskiej. Zima na Wileńszczyźnie (wilki). U bartnika w puszczy Kurpiowskiej.

W krainach pól uprawnych.

Nasze pola w czasie słot jesiennych, w zimie, na wiosnę i w lesie. Wieś Wielkopolska. Jarmark w Łowiczu. Dożynki w Spale.

Grudzień

Geografia.

W górach.

Nad Morskim Okiem. Lawina śnieżna. Dzień z juhasami na halach. Powódź w górach. U źródeł Wisły. Wodospad Białej Wisełki. Łodzią przez Pieniny. Spław drzewa na Czeremoszu.

Wśród górników.

W podziemiach Wieliczki. W kopalni węgla.

Z życia wielkich miast.

Na Wawelu. Pod Ostrą Bramą. Na kopcu Unii Lubelskiej. We Lwowie. Przechadzka po Poznaniu. W łódzkiej fabryce tkanin. Ruch uliczny w Warszawie. Na zamku Prezydenta Rzeczypospolitej.

Styczeń

Geografia.

Nad brzegiem morza. Połów ryb. Burza na morzu. Latarnia morska. Zwiedzenie okrętów w Gdyni.

Podróże po Polsce dawniej a dziś.

Sposoby podróżowania dawniejsze a dzisiejsze. Z flisakami do Gdańska: tratwy, galary, spichrze i młyny.

Wprowadzenie planu i mapy.

Ślad a plan, rysowanie planów małych przedmiotów. Podziałka, rysowanie planów klasy, mieszkania, podwórza lub boiska, ew. ogrodu szkolnego. Szkic drogi ze szkoły do domu. Czytanie planu szkoły, planu wsi lub miasta.

Luty

Geografia.

Plan dróg, rzek i osad w powiecie i województwie. Rozszerzenie wiadomości o urzędach państwowych i instytucjach społecznych własnej wsi lub miasta.

Czytanie mapy politycznej Polski.

Przegląd większych rzek: Wisła z dopływami — Dunajcem, Sanem, Bugiem, Narwią, Pilicą; Odra z Wartą i Notecią; Niemen z Wilią; Dźwina; Prypeć; Dniestr. W związku z siecią rzeczną umiejscowienie okolicy własnej oraz okolic poznanych w pierwszej części kursu. Przegląd ważniejszych miast: Kraków, Lublin, Warszawa, Gdynia, Gdańsk, Katowice, Częstochowa, Łódź, Poznań, Wilno, Pińsk, Lwów — z przypomnieniem wiadomości, zdobytych w pierwszej części kursu.

Marzec

Geografia.

Przegląd linii granicznej Polski. Z jakimi sąsiadami Polska graniczy.

Podział na województwa.

Obliczanie odległości według mapy. Notowanie poznanych rzek i miast oraz granic na mapce konturowej.

Kwiecień

Nauka o przyrodzie.

Zwierzęta, związane z pracą człowieka na roli i towarzyszące człowiekowi w polu: wrona (kawka lub gawron, zależnie od występowania tych lub innych gatunków w okolicy), dżdżownica, kret; inne do wyboru, np. kuropatwa, zając, lis, sowa, mysz polna, jastrząb myszołów. Obyczaje i odżywianie się tych zwierząt oraz związane z tym szczegóły budowy zewnętrznej; stosunek tych zwierząt do gospodarki człowieka na roli.

Maj

Nauka o przyrodzie.

Przylot skowronków. Obyczaje skowronka.

Pierwsze chwasty zjawiające się na polach i ogrodach: rozróżnianie ich, obserwacje kwitnienia i owocowania; szkodliwość chwastów.

Wiosenne prace na roli. Gleba: wyróżnianie piasku, gliny

i próchnicy; przepuszczalność piasku dla wody, nieprzepuszczalność gliny. Gleby urodzajne i nieurodzajne. Gleby piaszczyste. Zachowanie się wody deszczowej i pochodzącej z roztopów. Znaczenie wody w glebie dla roślin. Gruzełkowa budowa dobrze uprawionej gleby.

Na przykładzie wiśni, śliwy lub tarniny rozróżnianie w kwiecie: kielicha, korony, pręcików, słupka.

Pierwsze rośliny kwitnące na łąkach. Zapylanie przez owady.

Czerwiec

Nauka o przyrodzie.

Bielinek kapustnik i jego przeobrażenia. Pszczoły, ich przeobrażenia i ustrój roju. Trzmiele: podobieństwo do pszczół, znaczenie dla zapylania roślin uprawnych. Chrabąszcz: sposób życia, przeobrażenia. Biedronki i mszyce: wzajemny stosunek tych owadów. Ślimak, np. winniczek. Szkody, wyrządzane przez ślimaka w warzywniku i na łąkach. Rola ropuch w tępieniu ślimaków.

ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ

Wrzesień

I. Nawiązanie do materiału ubiegłego roku.

Przypomnienie i utrwalenie rachunku pamięciowego oraz poznanych sposobów piśmiennego wykonywania działań na liczbach w zakresie do 1000. Zastosowanie do zagadnień z różnych dziedzin: *dodawanie i odejmowanie.*

Październik

I. Nawiązanie do materiału ubiegłego roku.

Przypomnienie i utrwalenie rachunku pamięciowego oraz poznanych sposobów piśmiennego wykonywania działań na liczbach w zakresie do 1000. Zastosowanie do zagadnień z różnych dziedzin: *mnożenie i dzielenie.*

Listopad

I. Nawiązanie do materiału ubiegłego roku.

Przypomnienie i utrwalenie rachunku pamięciowego oraz poznanych sposobów piśmiennego wykonywania działań na liczbach w zakresie do 1000. Zastosowanie do zagadnień z różnych dziedzin w szczególności zaś: notowania wpływów i wydatków, książeczka oszczędności, wkłady i wypłaty, adresowanie listów, opłaty pocztowe.

II. Numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10 000.

Rozszerzenie numeracji słownej i piśmiennej do 10 000; pisanie liczebników słowami. Dodawania w zakresie do 10 000.

Grudzień

II. Numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10 000.

Dodawanie i odejmowanie w zakresie do 10 000; związki pomiędzy liczbami w dodawaniu i odejmowaniu. Proste tabelki statystyczne. Dodawanie i odejmowanie wyrażeń dwumianowanych z zamiennikiem 100 i zamiennikiem 1000.

Styczeń

II. Numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10 000.

Mnożenie i dzielenie w zakresie do 10 000; związki między liczbami w mnożeniu i dzieleniu. Zadania dotyczące kupna i sprzedaży, wystawianie rachunków za towar.

Luty

II. Numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10 000.

Mnożenie i dzielenie w zakresie do 10 000. Mnożenie i dwa rodzaje dzielenia wyrażeń dwumianowanych. Zada-

nia dotyczące kupna i sprzedaży; wystawianie rachunków za towar. Porównanie różnicowe i porównanie ilorazowe. Obliczenia dotyczące czasu; zadania dotyczące prędkości, drogi i czasu.

Marzec

III. Elementarne pojęcia geometryczne.

Linia prosta; wyszukiwanie linij prostych w otoczeniu. Odcinki; kreślenie, mierzenie i odmierzanie odcinków. Metr — decymetr — centymetr i milimetr. Kąt prosty; wyszukiwanie kątów prostych w otoczeniu. Proste prostopadłe. Proste równoległe. Prostokąt i jego specjalny przypadek — kwadrat; kreślenie tych figur na papierze kratkowanym. Obliczanie obwodów. Kreślenie okręgu i wycinanie koła. Mierzenie średnicy.

IV. Pierwsze wiadomości o ułamkach.

Wprowadzenie ułamków na konkretach, obliczanie ułamka danej wielkości.

Kwiecień

IV. Pierwsze wiadomości o ułamkach.

Ułamki o mianownikach 2, 4, 8. Zamiana całości na połówki i odwrotnie; zamiana całości i połówek na ćwierci i odwrotnie; zamiana całości, połówek i ćwierci na ósme części i odwrotnie. Dodawanie i odejmowanie ułamków o mianownikach 2, 4 i 8.

V. Skala i plan.

Wielokrotne pomniejszenie i powiększenie długości. Rysunek figury w pomniejszeniu.

Maj

V. Skala i plan.

Rysunek figury w powiększeniu. Kreślenie figur w danej skali. Plan w skali 1:10, 1:100, 1:1000. Wyznaczanie położenia punktów na planie metodą rzutowania na oś. Kreślenie planu pokoju lub podwórza.

VI. Pozycyjny układ dziesiątkowy i metryczny układ jednostek miary.

Rozszerzenie pozycyjnego układu dziesiątkowego na dowolne liczby całkowite. Działanie na dowolnych liczbach całkowitych. Pełny układ metrycznych jednostek miary długości od kilometra do milimetra — ze szczególnym uwzględnieniem jednostek używanych w praktyce. Metryczny układ jednostek wagi. Jednostki miary pojemności.

Czerwiec

VI. Pozycyjny układ dziesiątkowy i metryczny układ jednostek miary.

Stosowanie nabytych umiejętności do zagadnień, czerpanych z różnych dziedzin życia praktycznego.

RYSUNEK

A. *Przez cały rok szkolny.*

Rysowanie z pamięci i z pokazu przedmiotów użytkowych jak: stół, taboret, ławka, nóż, nożyczki i t. p. oraz tworów przyrody o zdecydowanych kształtach: ryba, kogut, koza, topola, kwiaty o budowie geometrycznej, owoce i t. p.

Praktyczne rozróżnianie na przedmiotach prostych, równoległych, prostopadłych form: prostokąta, trójkąta, kwadratu, koła i owalu, oraz rysowanie tych figur i form.

Zastosowanie form geometrycznych, jako linij pomocniczych przy rysowaniu przedmiotów użytkowych i utworów przyrody.

Zakładanie narysowanych przedmiotów farbą o kolorze stosownym do narysowanego przedmiotu, wybraną spośród trzech kolorów zasadniczych i trzech kolorów pochodnych.

B. W poszczególnych miesiącach.

Wrzesień

Rysunek z pamięci i z pokazu: rysowanie warzyw (burak, marchew, pomidor, cebula); owoców w przekroju poprzecznym i podłużnym (jabłko, grusza, śliwa) na podstawie obserwacyj samodzielnych.

Zakładanie tych rysunków odpowiednią farbą.

Rysunek z wyobraźni.

Tematy: „Kopanie ziemniaków", „Zrywanie owoców" i inne.

Październik

Rysunek z pamięci i z pokazu: rysowanie kształtów liści, drzew owocowych (wiśni, jabłoni) i dekoracyjnych (lipy, dębu i in.) na podstawie obserwacyj samodzielnych.

Pokrywanie tych rysunków farbą.

Rysunek z wyobraźni.

Rysowanie na tematy zapożyczone z innych przedmiotów pracy dydaktycznej np. „Nasza spiżarnia", „Bydło na pastwisku".

Ćwiczenia pomocnicze: wycinania form o kształtach geometrycznych.

Listopad

Rysunek z pamięci i z pokazu: rysowanie piórem kształtów i sylwetek drzew liściastych i szpilkowych (dąb, topola, sosna).

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki na tematy: „Orka", „Nasi rodzice zabezpieczają się przed zimą".

Ćwiczenia pomocnicze.

Wycinanie sylwetek drzew liściastych i szpilkowych o kształtach zdecydowanych, prostych, lecz charakterystycznych dla danego drzewa.

Grudzień

Rysunek z pamięci i z pokazu: rysowanie ozdób choinkowych o charakterystycznych kształtach na podstawie obserwacyj kierowanych, programów i afiszów na uroczystości szkolne i przedstawienia. (Napisy, umieszczane na programach i afiszach, muszą być czytelne, ładnie i estetycznie umieszczone).

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki dostosowane do pracy dydaktycznej z innych przedmiotów np.: „Spław drzewa na Czeremoszu", „Lawina śnieżna" i inne.

Sylwetka gmachu fabrycznego (rysunek piórem).

Styczeń

Rysunek z pamięci i z pokazu: Na podstawie samodzielnej obserwacji dzieci rysowanie narzędzi rybackich: sieci, wędki, wiadra, oraz modeli łódek rybackich i inne.

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki na tematy zapożyczone z innych przedmiotów nauki szkolnej np.: sylwetka okrętu i latarni morskiej (rysunek wykonany piórem) i inne.

Ćwiczenia pomocnicze: wycinania sylwetek fal morskich, wiatraka i inne; przedmiotów o łatwych, ostrych i łagodnych kształtach.

Luty

Rysunek z pamięci i z pokazu: Na podstawie samodzielnej obserwacji: 1) narzędzia rzemieślników, cieśli, kowa-

la i in. z uwzględnieniem zasadniczego kształtu, całości i części, oraz różnic wielkości części i stosunku tych części do całości.

2) Sylwetki pokrytych śniegiem drzew szpilkowych, oraz sylwetka bałwana śniegowego.

Rysunek z wyobraźni.

Zabawy na śniegu, saneczkowanie „Dzieci lepią bałwana", „Na nartach" i inne.

Ćwiczenia pomocnicze. Wycinanie zegara, rysowanie kształtnych cyfr rzymskich i arabskich.

Marzec

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji samodzielnej rysowanie zwierząt domowych: konia, kozy, krowy i in. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie map województw z zaznaczaniem miast wojewódzkich oraz pionowego ukształtowania za pomocą odpowiednich barw.

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki dostosowane do materiału z innych przedmiotów, np. „Powrót ptaków" (bocian), „Rzeka ruszyła".

Kwiecień

Rysunek z pamięci i z pokazu: Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie pisanek z zastosowaniem wzorów składających się z linij prostych, kółeczek i figur geometrycznych (trójkąt, kwadrat, owal). Na podstawie obserwacji samodzielnej rysowanie sylwetek ptaków i zwierząt, związanych z pracą człowieka na roli (wrona, kawka, kret, mysz polna, zając).

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki dostosowane do pory roku, np. wiosenne roboty w polu, „Dzieci pracują w ogródku szkolnym", „Ludzie idą do kościoła".

Ćwiczenia pomocnicze. Wycinanie sylwetek z papieru (zajączek, wrona i inne).

Maj

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji samodzielnej rysowanie kwiatów, budynków, instytucyj wiejskich, (kościół, szkoła, sklep i t. p.). Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie kwiatów w przekroju podłużnym dla rozróżnienia: kielicha, korony, pręcików i słupka.

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki dostosowane do materiału z innych przedmiotów, np. „Dzieci na wycieczce", „Nasze zabawy na boisku szkolnym" i inne.

Sylwetka motyla na kwiatku (rysowanie piórem).

Czerwiec

Rysunek z pamięci i z pokazu. Na podstawie obserwacji kierowanej rysowanie motyli (bielinka, ćmy i innych). Na podstawie obserwacji samodzielnej rysowanie uli (ramkowych i kłód).

Rysunek z wyobraźni.

Rysunki dostosowane do pory roku i do materiału z innych przedmiotów, np. „Dzieci kąpią się", „Na odpuście" i inne.

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

A. Prace wykonywane przez cały rok szkolny.

Z zakresu kultury życia codziennego.

Czystość: wietrzenie sali, dokładne czyszczenie z kurzu podłogi i sprzętów.

Z innych zajęć.

Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach i skrzynkach.

B. *Prace wykonywane w pewnych okresach.*

Z zakresu kultury życia codziennego.

Czyszczenie szyb (o ile klasa znajduje się na niskim parterze, ew. okna się otwierają do wnętrza budynku), czyszczenie klamek, okuć, mycie sprzętów drewnianych, malowanych olejno. Porządek: planowe układanie przedmiotów w szafie i na półkach w szkole.

Z innych zajęć.

Opieka nad kwietnikami w szkole oraz nad kwiatami w skrzyniach znajdujących się na zewnątrz okien.

C. *Prace wykonywane okolicznościowo.*

Z zakresu kultury życia codziennego.

Czyszczenie lampki kuchennej i pieca (w normalnych warunkach — o ile będzie potrzeba tego).

Wstępne zajęcia rękodzielnicze.

Łatwe cerowania i łatanie pończoch i odzieży — okolicznościowa naprawa tych rzeczy, o ile któreś z dzieci przyszło do szkoły w pończochach wymagających naprawy.

Sporządzanie prostych tablic na napisy i obrazki, teczek na zeszyty, wycinanie godeł drużyn skautowych, podkreślanie „plakatów higienicznych", naprawianie książek.

D. *W poszczególnych miesiącach roku szkolnego.*

Wrzesień

Zajęcia z zakresu kultury: Przypomnienie wiadomości i umiejętności, nabytych w klasach poprzednich. Przygodne czyszczenie ubrań; czyszczenie odzieży na mokro, z wywabianiem plam bez stosowania płynów gryzących i łatwo zapalnych; porządek: planowe układanie przedmiotów w szafie i na półkach w szkole.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze: Pomoce do nauki, zrobione z drzewa: liczmany, pudełka i skrzynki na zbiory, lekkie półeczki, stosowane przy ozdabianiu sali; sporządzanie tablic na napisy i obrazki, teczek na rysunki.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach i w skrzynkach, ew. w szkolnym ogródku kwiatowym.

Październik

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku odzieży i obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Przedmioty użytkowe: deseczki do krajania chleba; zabawki z drzewa; pajace; szycie torebek na pantofle lub na śniadanie; łatwe cerowanie i łatanie pończoch i odzieży.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie kwiatów w doniczkach i skrzynkach, ew. przesadzanie do doniczek. Inne roboty w ogródku szkolnym.

Listopad

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Czyszczenie szyb, metalowych klamek, okuć; mycie sprzętów drewnianych, malowanych olejno; dalsze utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Zabawki z drzewa: samochody i wiatraczki.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach i skrzynkach, wykopywanie i przechowywanie bulw kwiatów.

Grudzień

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Dalsze utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia; przegląd zimowej odzieży uczniów i naprawa jej w razie potrzeby, porządki przedświąteczne w szkole.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Ozdoby na choinkę.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (w skrzynkach).

Styczeń

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Czystość: dokładne czyszczenie klasy z kurzu — oczyszczanie sprzętów; porządek: planowe układanie przedmiotów w szafie i na półkach w szkole po ich dokładnym odkurzeniu. Dalsze utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Przedmioty użytkowe: etykietki do kluczy; zabawki z drzewa: młyny, kołowrotki.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (w skrzynkach).

Luty

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Dalsze utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Zabawki z drzewa: kłapacze i grzechotki.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (skrzynkach).

Marzec

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Dalsze utrwalanie nabytych nawyków w zakresie utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Zabawki: wózek, zwierzęta; naprawa książek.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (skrzynkach).

Kwiecień

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Utrwalanie nawyków: „porządki przedświąteczne" jak w grudniu; porządek: w szafie, w klasie, oczyszczanie sprzętów i półek z kurzu; ponowne planowe układanie przedmiotów w szafie i na półkach w szkole; czyszczenie szyb, metalowych klamek, okuć; mycie sprzętów drewnianych, malowanych olejno.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Przedmioty użytkowe z drzewa: skrzynki na kwiaty (naprawa starych, dorabianie nowych); zabawki z drzewa: zwierzęta, wielkanocne klekotki.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (skrzynkach); przesadzanie niektórych roślin do gruntu; opieka nad trawnikami; przygotowanie gruntu pod kwietniki.

Maj

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Utrwalanie nawyków jak poprzednio; dalsze utrzymanie szyb w czystości.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Przedmioty użytkowe z drzewa i etykietki do roślin; komponowanie dowolnych zabawek z drzewa.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach i w skrzynkach; przesadzanie do gruntu bulw roślin, wykopanych w jesieni; dalsza opieka nad trawnikami i kwietnikami w szkole.

Czerwiec

Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego. Utrwalanie nawyków w zakresie utrzymania porządków i czystości odzieży i obuwia; utrzymanie czystości i porządku w szkole.

Wstępne zajęcia rękodzielnicze. Komponowanie dowolnych zabawek z drzewa.

Inne zajęcia. Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach, skrzynkach; dalsza opieka nad trawnikami i kwietnikami w szkole. Przyozdobienie sali szkolnej na zakończenie roku szkolnego.

ŚPIEW

A. *Przez cały rok szkolny.*

Śpiewanie piosenek jedno — i dwugłosowych, odpowiednio dobranych pod względem treści i stopnia trudności muzycznych z uwzględnieniem korelacji z innymi przedmiotami (geografia, przyroda, język polski, ćwiczenia cielesne).

Śpiewanie gamy C-major w taktach, poznanych przez dzieci w klasach poprzednich (dwu— trzy — i czteroćwierciowych). Praktyczne rozpoznawanie różnicy tonów (dźwięków) i długości ich trwania (w związku z tym znaki nut: ćwierćnuta, półnuta, cała nuta, później też ósemka).

Od półrocza śpiewanie trójdźwięków na stopniu I, IV i V gamy C-major i 2—3 kanonów w łatwym układzie na 2 głosy; śpiewanie trójdźwięku minorowego oraz zastosowanie nut na pięciolinii.

Ciągłe ćwiczenia mające na celu rozszerzenie skali, stopniowe wyrabianie czystości głosu, tembru, stosowania prawidłowych i właściwych oddechów oraz otwierania i układania ust. Zastosowanie znaków muzycznych *p, pp, f, mf, ff, crescendo* i *decrescendo.*

B. *W poszczególnych miesiącach roku szkolnego.*

Wrzesień

Powtórzenie piosenek z klasy III, z uwzględnieniem bardzo cicho *(pp)*, cicho *(p)* i głośno *(f)*.

Opracowanie 2 — 3 piosenek na jeden głos w takcie 2 — 3-miarowym.

Październik

Opracowanie kilku piosenek w takcie 3 i 4-miarowym z zastosowaniem sposobów taktowania. Śpiewanie gamy C-major w dwumiarze z zastosowaniem oddechów i systemu kanonowego. (Dwie grupy dzieci: pierwsza zaczyna od „C" (do) w górę. Gdy dojdzie do „E" (mi), wstępuje druga grupa, poczynając od „C" także w górę. Pierwsza grupa, doszedłszy do „C" górnego, wraca z powrotem, tak samo druga i tak w kółko kilka razy).

Listopad

Opracowanie kilku łatwych piosenek dwugłosowych w takcie 2-miarowym, przy czym układ winien być o łagodnym i melodyjnym wznoszeniu się i opadaniu melodii. Śpiewanie trójdźwięków I stopnia gamy C-major.

Grudzień

Opracowywanie łatwych kolęd w układzie jedno i dwugłosowym z odpowiednią modulacją głosu i stosowaniem prawidłowego oddychania w skali od „h" małego do „f" dwukreślnego. (Ewentualnie nieco szerzej — zależy od walorów kolędy). Praktyczne odnajdywanie taktu.

Styczeń

Śpiewanie poznanych kolęd i pieśni w celu wypracowania melodii i techniki. Wprowadzenie praktycznego zastosowania pięciolinii i znaków nut-ćwiartek. Dalsze śpiewanie gamy i wyszukiwanie podobnych dźwięków w melodii. Trójdźwięk na IV stopniu gamy C-major.

Luty

Opracowanie kilku piosenek dwugłosowych, trudniejszych nieco pod względem formy muzycznej, zawierających nuty: ćwiercie z kropką i ósemki, albo dwie nuty jednakowe na jedną głoskę. Ćwiczenia oddechowe. Dalsze praktyczne stosowanie nut na pięciolinii o kluczu skrzypcowym. Ew. zapisywanie melodii przy pomocy słuchu. Rozpoznawanie taktu i wprowadzenie przedtaktu.

Marzec

Opracowanie kilku pieśni legionowych, w tym „Pierwszej Brygady". Śpiewanie trójdźwięku gamy C-major. Opracowanie łatwego kanonu na dwa głosy. Zapisywanie kanonów do zeszytów. Śpiewanie „z nut".

Należy baczną uwagę zwrócić na prawidłowość melodii „Pierwszej Brygady", gdyż dzieci są skłonne do zaciągania, niedociągania, niewyliczania taktów i melodia przez to traci charakter marszu. Wszystkie kropki przy ćwiartkach i nawet ósemkach muszą być słuchowo i głosem wypracowane i opanowane. Ta sama uwaga odnosi się wszystkich piosenek o charakterze marszowym.

Kwiecień

Opracowanie jednej — dwu trudniejszych melodyj, ew. melodii mazura (na dwa głosy), z poznaniem jego taktu i rytmu, jak również krakowiaka. Trójdźwięk minorowy — słuchowe porównywanie z trójdźwiękiem majorowym tego samego stopnia. Śpiewanie gamy C-major w rozszerzonej skali. Ćwiczenia słuchowe i wzrokowe w rozpoznawaniu położenia i brzmienia nut.

Maj

Śpiewanie łatwych pieśni kościelnych, majowych, na dwa głosy; wykończanie materiału teoretycznego w praktycznym zastosowaniu na piosenkach poznanych.

Czerwiec

Powtarzanie przerobionego materiału i stosowanie go w praktyce: popisy lokalne w klasie („niby chór"), podczas wycieczek i zabaw.

ROZDZIAŁ DRUGI

SZCZEGÓŁOWE PLANY PRACY DYDAKTYCZNEJ

JĘZYK POLSKI

Wrzesień

Temat rzeczowy na cały miesiąc: Wracamy do pracy. Czas przewidywany: 24 godzin lekcyjnych.

I. Podtemat: Po wakacjach. Czas przewidywany: 6 godzin lekcyjnych.

II. Podtemat: Witamy szkołę i organizujemy pracę szkolną. Czas: 8 godzin lekcyjnych.

III. Jesień: Co robią nasi rodzice i inni ludzie w naszej wsi i okolicy najbliższej. Czas: 10 lekcyj.

— — — — — — — — — — —

Ad. I. *Mówienie.*

1) Swobodne wypowiadanie się dzieci na dowolne tematy przeżyć wakacyjnych. Gdzie były podczas wakacyj,

jak im się powodziło, czego się nauczyły podczas wakacyj, co widziały?

2) Próby układania zbiorowych łatwych opowiadań na niektóre z wymienionych tematów. (Forma poprawna).

3) Swobodne wypowiadanie się na temat obrazka (czyt. H. Grotowska, str. 2, albo B. Kubski, str. 3, 5, albo St. Tync, str. 4) i innych obrazków szkolnych. (Pomoc szkolna obrazki).

Pisanie.

1) Zapisywanie krótkich samodzielnych opowiadań na tematy ad 1 (mówienie), przestrzegając poprawnej formy i estetyczności pisma.

2) Przepisywanie tekstów z podręcznika (wierszy) — dom.

3) Pisanie z pamięci krótkich zdań (2—3 wyrazowych), zawierających ewentualnie materiał ortograficzny *ó* niewymienne.

Czytanie.

1) Czytanie ciche i czytanie głośne: „Pani wraca" (Helena Grotowska — kl. IV, str. 2), „Na kolonii szkolnej" (Tync, str. 3), „Witaj, szkoło" — wiersz (Tync, str. 5), „Dziwo" (Tync, str. 6), „Przesyłka" (Tync, str. 7), „Wakacje w Zułowie" (Kubski, str. 3), „Szkoła czeka" — wiersz (Kubski, str. 5).

2) Omawianie treści przeczytanego, wyodrębnianie postaci i zjawisk (zdarzeń).

W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem,: nauka wiersza: „Witaj, szkoło" (Tync, str. 5), „albo „Szkoła czeka" (Kubski, str. 5).

Nazywanie przedmiotów i zjawisk, powtarzanie zdań oznajmujących, pytających i wykrzyknikowych — rozkazujących.

Ad. II. *Mówienie.*

1) Rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy aktualne, swobodne wypowiadanie się dzieci ładnie budowanymi zdaniami, zbiorowe układanie opowiadań i łatwych opisów.

Tematy: Porównywanie dzisiejszej klasy z klasą ubiegłego roku, co trzeba zmienić, a jakie już zmiany zaszły podczas naszej nieobecności w szkole, na podwórzu, na boisku, w ogródku szkolnym. A jak z kooperatywą szkolną? Zróbmy i obmyślmy wszystko tak, ażeby nam w szkole, w ogródku, na boisku było przyjemnie, dobrze i wesoło.

2) Zbiorowe układanie łatwych opisów do obrazków: „W szkolnym ogródku" (Kubski, str. 8, 11; Tync, str. 9). Pomoc szkolna: obrazki.

Pisanie.

1) Zapisywanie krótkich zdań, ułożonych na tematy ad. 1 (mówienie), możliwie zawierających materiał ortograficzny (ó niewymieniających się z o): makówka, kijków, porównanie, próby, wójt, wróbel, Józek, króliki (H. Grotowska).

2) Przepisywanie tekstów (wierszy) z książki i z pisowni, zawierających materiał ortograficzny (ó niewymienne).

3) Pisanie z pamięci opracowanych krótkich zdań, jako sprawdzian przyswojenia przerobionego materiału ortograficznego i znaków pisemnych: „ (cudzysłów) . (kropka) ! (wykrzyknik) ? (znak zapytania) , (przecinek) przed *a* i *że*.

Czytanie.

1) Czytanie ciche i głośne tekstów: „Zuchy", „Moje czy nasze?", „Skarbonka", „W Jeziorkach słuchają radia" (Kubski, str. str. 3, 8, 9, 11); „List", „Opiekunka", „Gazetka szkolna" (Tync, str. 9, 11, 15); „Dwa listy", „O tym,

jak Wacek wójtem został", „Zwycięstwo Franka" (Grotowska, str. 4, 6, 8). Wierszy: „Co gromada, to gromada!", „Pieśń o szkole" (H. Grotowska, str. 1, 4); „Raz-dwa-trzy!", „Nasza gromada" (Tync, str. 10, 14); „Sklepik szkolny" (Kubski, str. 10).

Omawianie treści przeczytanego i dalsze wyodrębnianie postaci, zjawisk i czynności.

Do czytania należy wyzyskiwać aktualny materiał „Płomyka". W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem: nauka któregokolwiek z podanych wierszy. Nazywanie przedmiotów, zjawisk i czynności. Powtórzenie nabytych poprzednio wiadomości o rzeczownikach z uwzględnieniem liczby.

Ad. III. *Mówienie:*

1) Rozmowy dzieci z nauczycielem na tematy aktualne i w związku z opracowywanym ośrodkiem: zbiorowe, jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów.

Tematy: Czym są zajęci w tym czasie rodzice naszej wsi? Jakiej pracy w początkach jesieni najwięcej? Jakie były plony w tym roku? czego było najwięcej? co zebrano, a co jeszcze należy zebrać? kiedy? co się robi ze zbożem zebranym, porównanie prac wsi sąsiednich, główne ich zajęcia.

2) Zbiorowe i jednostkowe układanie łatwych opisów do obrazków na tematy ad. I. (pomoc szkolna — obrazki): „Historyjka w obrazkach" (Kubski, str. 15 i H. Grotowska, str 12).

Pisanie:

1) Zapisywanie krótkich zdań, ułożonych zbiorowo i pojedynczo na tematy ad. 1 i 2 (mówienie). W ćwiczeniach tych trzeba wykończyć ortografię na *ó* niewymienne tak, ażeby sumiennie było można przystąpić do *rz* niewymiennego (w miesiącu następnym), *ó* będzie jednak nadal występowało w powtórzeniach utrwalających.

Pisanie z pamięci łatwych zdań, ułożonych ad. 1 i 2 (mówienie).

Przepisywanie z uwzględnieniem materiału ortograficznego i estetycznego, czystego pisania (wiersze, pisownia).

Czytanie.

1) Czytanie ciche i głośne tekstów: z Kubskiego: „Przyjaciółki" str. 13, „Jak Tomek kapustę gotował" str. 12, „Jaś przyjechał" str. 18; z Tynca: „?" str. 17, „Ogródek Jagusi" str. 20, „Orka" str. 26, „Feluś młynarczyk" str. 29; z czyt. H. Grotowskiej: „Głosy ze świata" str. 13, „Nowa szkoła" str. 16; oraz wiersze: „Rankiem" str. 25 — Tync; „Moja chata" str. 20 — Tync; „Kąpiel w balijce" str. 13 — Kubski.

Omawianie treści przeczytanego i dalsze wyodrębnianie postaci i zdarzeń.

Ćwiczenia w związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem: nauka dowolnego wiersza, związanego z ośrodkiem. Dalsze nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i stosunków przestrzennych. Czasowniki: czas i liczba. Materiał do czytania należy czerpać z pisemek szkolnych, przy czym trzeba zwracać uwagę na estetyczność i płynność w czytaniu.

Styczeń

Tematy rzeczowe na cały miesiąc; czas: od 10.I do 31.I.

I. Już minęły święta Bożego Narodzenia.

II. Na Zachodzie Polski: a) wielkie miasta, b) rodzinne miasto H. Dąbrowskiego; czas przewidywany: 14 — 15 godzin lekcyjnych.

— — — — — — — — — — —

Ad. I. Czas: 5 godzin lekcyjnych.

Mówienie:

1) Zbiorowe i jednostkowe opowiadanie wrażeń przez dzieci. Rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy: Jak się

bawiły podczas feryj? Jakie zwyczaje i obyczaje panują u nich w domu podczas świąt Bożego Narodzenia: na gwiazdkę, na pierwszy dzień? Nowy Rok: zwyczaje i obyczaje noworoczne; Trzech Króli: na jaką pamiątkę te święta tak uroczyście obchodzimy? Zwyczaj urządzania choinek. Jak się odbyły tegoroczne uroczystości choinkowe w szkole (ew. w gminie)? Dlaczego katolicy obchodzą swoje święta wcześniej od prawosławnych?

Podczas odpowiedzi i opowiadań dzieci należy bacznie zwracać uwagę na logiczność budowy odpowiedzi i zdań w ogóle, gdyż dzieci mają dużo różnych wrażeń, starają się je wypowiedzieć jednym tchem, nie zwracają uwagi na formę mówienia.

2) Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów oraz streszczenie łatwych tekstów.

Pisanie.

1) Zapisywanie streszczeń, opisów, ułożonych podczas lekcyj mówienia na tematy ad. I 1 i 2 (mówienie).

2) Przepisywanie tekstów oraz ćwiczeń z pisowni, zawierających słowa piszące się przez „h" (hak, hamować, bohater, huśtawka i t. d.).

3) Jako ćwiczenia stylistyczne — pisanie krótkich listów do osób bliskich i znajomych.

Czytanie.

1) Czytanie ciche i głośne tekstów z podręcznika i pisemek. Przy opracowaniu materiału przeczytanego należy ciągle zwracać uwagę na umiejętne wyodrębnianie postaci, zdarzeń oraz obrazów.

Teksty do opracowania: z Tynca: „W Wilię" str. 109, „Trzech Króli" str. 113; z Kubskiego: „W noc Bożego Narodzenia" str. 105; „O tym, jak Nowy Rok wyprzedził Trzech Króli" str. 106; z Grotowskiej: „Nie ścinajcie, gospodarzu!" str. 58, „Niedźwiedniki" str. 61; „Cap" str. 63; „Jędrek harcerz" str. 64.

W związku z mówieniem, pisaniem i czytaniem: nauka któregokolwiek z podanych wierszy (ew. z pisemka), nazywanie przedmiotów, zjawisk i czynności i ich cech oraz stosunków przestrzennych i czasowych.

Wyróżnianie osób czasownika. Podział zdania pojedynczego na podmiot i orzeczenie.

Ad. II. Czas: 9 — 10 godzin lekcyjnych.

Mówienie.

1) Rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy: Jakie znają wielkie miasta (czy były w nich, czy też znają je z opowiadań i opisów)? Gdzie mniej więcej są położone? Miasta zachodu Polski. Z czego słyną? (przemysł, historia). Rodzinne miasto Henryka Dąbrowskiego. Kto to był Dąbrowski? Życiorys, czyny (Hymn: Jeszcze Polska..." — korelacja z językiem polskim).

Opowiadanie nauczyciela i odpowiedzi na zapytania.

2) Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów oraz streszczeń łatwiejszych tekstów.

Pisanie.

Zapisywanie opisów i streszczeń, ułożonych na tematy ad. 1 i 2 (mówienie). Dalsze ćwiczenia na utrwalenie pisowni *„h"*. Listy do przyjaciół i kolegów, zawiadomienia o wycieczce „na saneczki", układanie krótkich afiszów i t. d.

Czytanie.

Czytanie jak poprzednio (czytanie ad I).

Teksty do opracowania: z Kubskiego: „Jak Wicek jeździł z tatą tramwajem" str. 83, Sukienka w różyczki" str. 94; z Grotowskiej: „Jak to bywa w Krakowie" str. 154; z Tynca: „W Poznaniu" str. 158, „Wybuch w kopalni" str. 150, „Fabryka" str. 65; z czyt. Kubskiego: „Serce Frydrychowej" str. 114, „Święta Barbara w kopalni" str. 115, „Szczęść Boże" str. 116, „Serce za serce" str. 119, „Pieśń górników" str. 123.

W związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem ćwiczenia jak w temacie I.

Czerwiec

Temat rzeczowy na cały miesiąc: Podsumowanie pracy całorocznej.

Przewidywany czas: 18 godzin lekcyjnych.

Mówienie.

1) Rozmowy nauczyciela z dziećmi na tematy aktualne. Wypowiadanie się dzieci na tematy: czegośmy się nauczyli? cośmy zrobili w ogródku? jak wyglądał nasz ogródek na początku roku a dzisiaj? czy samorząd klasowy dostatecznie wywiązywał się ze swych zadań? jak wykazać się swą pracą na zewnątrz przy końcu roku? jak urządzić święto zakończenia roku szkolnego? co zamierzamy robić podczas wakacyj? jakie książki czytać? kto i dokąd wyjeżdża? o czym wyjeżdżający pamiętać powinni? jak będzie pomagał rodzicom w pracy — i t. d.

2) Zbiorowe i jednostkowe układanie opowiadań i łatwych opisów oraz streszczeń łatwiejszych tekstów.

Pisanie.

Pisanie listów do kolegów, w celu poinformowania się o ich zamierzeniach w sprawie wakacyj. Ćwiczenia stylistyczne na właściwe używanie przecinków w zdaniu rozwiniętym i użycie dwukropka (przypadki najprostsze). Przepisywanie tekstów zawierających materiał ortograficzny. Pisanie ze słuchu (dyktanda), celem sprawdzenia przerobionego materiału — w całym roku szkolnym, a przynajmniej w drugim półroczu.

Czytanie.

Jak w miesiącach poprzednich, przy czym należy wymagać umiejętności samodzielnego ujmowania treści czytanych tekstów.

Teksty do opracowania zawierające materiał uzupełniający do rozmów i tematów poruszanych oraz okolicznościowych (w podręcznikach: Kubskiego, Grotowskiej i Tynca).

Ćwiczenia.

Nazywanie przedmiotów, zjawisk, czynności i ich cech oraz różnych odcieni stosunków czasowych i przestrzennych; powtórzenie materiału gramatycznego i ortograficznego.

GEOGRAFIA Z NAUKĄ O PRZYRODZIE

Wrzesień

Nauka o przyrodzie. Czas: około 19—20 godzin lekcyjnych.

Temat 1. Przegląd najpospolitszych warzyw z wyróżnieniem ich części jadalnych.
Czas: 2 godziny lekcyjne.
Formy pracy: wycieczka do ogrodu warzywnego (1 godz.), obserwacją, mówienie, rysowanie.
Pomoce naukowe: okazy opracowanych roślin, podręcznik.

Temat 2. Opracowanie kilku roślin jadalnych rocznych: pomidora, ogórka, fasoli, bobu.
Czas: 4 godziny lekcyjne.
Formy pracy: obserwacja, mówienie, rysowanie, pisanie.
Pomoce naukowe: okazy, podręcznik.

Temat 3. Opracowanie roślin dwuletnich: kapusty, cebuli.
Czas: 4 godziny lekcyjne.
Formy pracy: wycieczka do ogrodu warzywnego (1 godz.), obserwacja, mówienie, czytanie, rysowanie.
Pomoce naukowe: okazy roślin, podręcznik.

Temat 4. Opracowanie marchwi, buraka i pietruszki.
Czas: 2 godziny lekcyjne.

Formy pracy: wycieczka (1 godz.), obserwacja, mówienie, czytanie, rysowanie.
Pomoce naukowe: okazy opracowywanych roślin, podręcznik.

Temat 5. Zbiór warzyw i przechowywanie ich w ciągu zimy. Czas: 3 godziny lekcyjne.
Formy pracy: wycieczka do wzorowo prowadzonego gospodarstwa domowego (2 godziny), obserwacja, mówienie, czytanie.
Pomoce naukowe: okazy opracowywanych roślin, podręcznik.

Temat 6. Handel warzywami. Czas: 1 godzina.
Formy pracy: mówienie, czytanie, pisanie.
Pomoce naukowe: podręcznik.

Temat 7. Zebranie, utrwalenie i sprawdzenie wiadomości. Czas: 3—4 godz., z czego na zebranie i utrwalenie wiadomości 1 godz., na opracowanie testów 1—2 godz., na przejrzenie przez dzieci testów poprawionych przez nauczycieli — 1 godz.
Formy pracy: mówienie, czytanie, pisanie.
Pomoce naukowe: okazy wszystkich, a przynajmniej najważniejszych opracowanych w miesiącu roślin, testy wiadomości.

Listopad

Geografia. Czas: 21 godzin lekcyjnych.

Temat 1. Nasza wieś i nasza okolica. Wprowadzenie w omawianie innych okolic.
Czas: 1 godzina lekcyjna.
Formy pracy: mówienie, pisanie, ew. czytanie.

Temat 2. Wśród bagien i lasów: a) łodzią po spokojnej rzece poleskiej, b) zbiór siana na Polesiu, c) żubry w puszczy Białowieskiej, d) zima na Wileńszczyźnie, e) u bartnika w puszczy Kurpiowskiej.
Czas: 10 godzin lekcyjnych.
Formy pracy: obserwacja obrazów, mówienie, czytanie, ew. zapisywanie.
Pomoce naukowe: obrazy duże szkolne (z „Ilustracji szkolnej"), podręcznik, ew. inne dostępne pomoce.

Temat 3. W krainach pól uprawnych: a) nasze pola w różnych porach roku, b) na Podolu, c) wieś wielkopolska, d) jarmark w Łowiczu, e) dożynki w Spale.
Czas: 10 godzin lekcyjnych.
Formy pracy: wycieczka na pole, oglądanie obrazów i ilustracyj, mówienie, czytanie, ew. zapisywanie.
Pomoce naukowe: obrazy, podręcznik, ew. inne pomoce naukowe.

Styczeń

Geografia. Czas — 15 godzin.

Temat 1. Nad morzem: a) nad brzegiem morza, b) połów ryb, c) burza nad morzem, d) latarnia morska, e) zwiedzenie okrętu w Gdyni.
Czas 6 godzin lekcyjnych.
Formy pracy: oglądanie obrazów i ilustracyj, mówienie, czytanie, ew. zapisywanie.
Pomoce naukowe: obrazy, podręcznik, ew. inne.

Temat 2. Podróże w Polsce dawniej a dzisiaj. Czas: 2 godziny.
Formy pracy: oglądanie obrazów i ilustracyj, mówienie, czytanie, ew. zapisywanie.
Pomoce naukowe: obrazy, podręcznik.

Temat 3. Zebranie, utrwalenie i sprawdzenie wiadomości geograficznych z I grupy materiałowej.

Czas: 3 godziny lekcyjne, z czego 1 godzina na zebranie wiadomości, 1 godzina na opracowanie testu, 1 na przejrzenie przez dzieci testu poprawionego przez nauczyciela.
Formy pracy: mówienie, czytanie, pisanie.
Pomoce naukowe: ilustracje, podręcznik, test.

Temat 4. Ślady a plan.
Czas: 4 godziny.
Formy pracy: obserwacja, mówienie, czytanie, rysowanie.
Pomoce naukowe: podręcznik, przybory do rysowania, kompas.

Marzec

Geografia. Czas: 25 godzin lekcyjnych.

Temat 1. Przegląd linii granicznej Polski.
Czas 4 godziny.
Formy pracy: czytanie mapy, mówienie, rysowanie na mapkach konturowych, czytanie.
Pomoce naukowe: szkolna mapa Polski, podręcznik, mapki konturowe.

Temat 2. Podział Polski na województwa.
Czas: 3 godziny.
Formy pracy: czytanie mapy, mówienie, czytanie, pisanie, rysowanie w mapkach konturowych.
Pomoce naukowe: szkolna mapa Polski, podręcznik, mapki konturowe.

Temat 3. Powtórzenie wiadomości o Polsce na podstawie mapy politycznej. Obliczanie odległości, notowanie poznanych rzek i miast oraz granic.
Czas 8 godzin.
Formy pracy: czytanie mapy, mierzenie odległości na mapie, rysowanie, mówienie i pisanie.
Pomoce naukowe: mapa Polski, małe mapki w podręcznikach, mapki konturowe.

Temat 4. Zebranie, utrwalenie i sprawdzenie wiadomości geograficznych z I — III grupy materiałowej.
Czas: 10 godzin lekcyjnych, w tym opracowanie 4 testów wiadomościowych.
Formy pracy: mówienie, czytanie, pisanie.
Pomoce naukowe: mapa Polski, mapki w podręcznikach, mapki konturowe, podręcznik, testy wiadomości (4).

ARYTMETYKA Z GEOMETRIĄ

Wrzesień

Grupa materiałowa: Nawiązanie do materiału ubiegłego roku.
Czas: 14 godzin

Materiał nauczania w jednostkach tematowych.

1 godz. lekc. 1. Powtórzenie i utrwalenie numeracji słownej i piśmiennej w zakresie do 1000.

1 godz. lekc. 2. Dodawanie pamięciowe w zakresie do 1000 (podręcznik A. M. Rusieckiego i A. Zarzeckiego, zadania § 1). Powtórzenie tabliczki mnożenia.

1 godz. lekc. 3. Dodawanie sposobem piśmiennym (§§ 1, 2, 3, 4).

1 godz. lekc. 4. D. c. dodawania sposobem piśmiennym (§§ 5, 6, 7).

1 godz. lekc. 5. Zadania na obliczenia czasu. Znaki rzymskie (§ 8).

1 godz. lekc. 6. Odejmowanie pamięciowe w zakresie do 1000 (§§ 9, 10, 11). Powtórzenie dzielenia w zakresie tabliczki mnożenia.

1 godz. lekc. 7. Odejmowanie sposobem piśmiennym (§§ 12)

1 godz. lekc. 8. D. c. odejmowania sposobem piśmiennym (§§ 13, 14).

1 godz. lekc. 9. Trudniejsze wypadki odejmowania sposobem piśmiennym, brutto, netto, tara (§§ 15, 16).
1 godz. lekc. 10. Dodawanie i odejmowanie (§§ 17, 18).
1 godz. lekc. 11. Nawiasy (§§ 19, 20).
3 godz. lekc. 12. Zebranie, sprawdzenie i utrwalenie przerobionego materiału.

Uwaga. Podany materiał należy przerabiać tak na materiale zawartym w podręczniku, jak i na przykładach i zadaniach, podanych przez naczyciela i dzieci.

Luty

Grupa materiałowa: Numeracja i działania na liczbach w zakresie do 10 000: mnożenie i dzielenie w zakresie do 10 000.
Czas: 16 godzin lekcyjnych.

Materiał nauczania w jednostkach lekcyjnych.

2 godz. lekc. 1. Mnożenie (łatwiejsze przypadki) w zakresie do 10 000 (§ 65).
2 godz. lekc. 2. Mnożenie wyrażeń mianowanych. Wystawianie rachunków handlowych (§ 66).
2 godz. lekc. 3. Dzielenie (łatwiejsze przypadki) w zakresie do 10 000 (§ 67).
Dzielenie w zagadnieniach praktycznych (§ 68).
1 godz. lekc. 4. Porównania ilorazowe (§ 69).
1 godz. lekc. 5. Zastosowanie mnożenia i dzielenia do zagadnień praktycznych (§ 70).
2 godz. lekc. 6. Trudniejsze przypadki dzielenia w zakresie do 10 000 (§ 71, 72).
2 godz. lekc. 7. Dzielenie wyrażeń mianowanych (§§ 73, 74)
1 godz. lekc. 8. Dodawanie i odejmowanie wyrażeń mianowanych (§ 75).
1 godz. lekc. 9. Związek dzielenia z mnożeniem (§ 76).
2 godz lekc. 10. Zebranie, sprawdzenie i utrwalenie przerobionego materiału.

Kwiecień

Grupa materiałowa: a) pierwsze wiadomości o ułamkach; b) skala i plan: wielokrotne pomniejszanie i powiększanie długości. Rysunek figury w pomniejszeniu.
Czas: 16 godzin lekcyjnych.

Materiał nauczania w jednostkach lekcyjnych

1 godz. lekc. 1. Ogólne pojęcie o ułamkach (§ 88).
2 godz. lekc. 2. Połówki: zamiana, dodawanie i odejmowanie (§ 89).
2 godz. lekc. 3. Ćwierci: zamiana, dodawanie i odejmowanie (§ 90).
2 godz. lekc. 4. Ósme części: zamiana, dodawanie i odejmowanie (§ 91).
1 godz. lekc. 5. Skala — ogólne pojęcie (§§ 92, 93).
1 godz. lekc. 6. Kreślenie figur w skali (§ 94).
3 godz. lekc. 7. Zebranie, sprawdzenie i utrwalenie przerobionego materiału.

RYSUNEK

Październik

Czas: 8 godzin lekcyjnych.

Materiał nauczania.

Rysunek z pokazu: rysowanie kształtu liści drzew owocowych i dekoracyjnych — 1) wiśni, 2) jabłoni, 3) lipy.

Rysunek z pamięci: rysowanie kształtów drzew owocowych i dekoracyjnych — 1) wiśni, 2) jabłoni, 3) dębu.

Rysunek z wyobraźni: rysowanie na tematy: 1) „Nasza spiżarnia", 2) „Bydło na pastwisku".

W związku z powyższymi tematami: 1) sposób podpisywania rysunku, 2) rozmieszczenie rysunku na kartce do rysunku, 3) zwracanie uwagi na kształt rysowanych przedmiotów oraz kierunek, 4) zakładanie rysunku farbą.

Kwiecień

Czas: 6 godzin lekcyjnych.

Materiał nauczania.

Rysunek z pokazu: rysowanie pisanek z zastosowaniem wzorów składających się z linij prostych, kółeczek i figur geometrycznych (trójkąt, kwadrat, owal); zakładanie części pisanych różnymi farbami: podstawowymi i pochodnymi.
Rysunek z pamięci: 1) sylwetki ptaków domowych i dzikich, 2) sylwetki zwierząt domowych, 3) sylwetki zwierząt dzikich. W miarę umiejętności dzieci należy wymagać rysunku zwierząt tych w ruchu.
Rysunek z wyobraźni: „Ludzie idą do kościoła".

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

Listopad

Czas: 8 godzin lekcyjnych.

Materiał programowy.

A. Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego: jesienne porządki w izbie szkolnej.
B. Wstępne zajęcia rękodzielnicze: zabawki z drzewa—samochody, wiatraki.
C. Inne zajęcia: pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach i skrzynkach; wykopywanie i przechowywanie bulw kwiatów.

Tematy jednostek lekcyjnych

2 godz. lekc. 1. Zorganizowane mycie szyb, okien i drzwi; mycie ław i stołu.
2 godz. lekc. 2. Samochód (str. 82, St. Gabriel i J. Mazur).
2 godz. lekc. 3. Wiatraczek (str. 82, St. Gabriel i J. Mazur).

2 godz. lekc. 4. Prace w kwietniku szkolnym; wykopanie i przechowanie na zimę bulw kwiatów.

Marzec

Czas: 8 godzin lekcyjnych.

Materiał programowy.

A. Zajęcia z zakresu życia codziennego: Dalsze utrwalanie nabytych nawyków z zakresu utrzymania porządku i czystości odzieży i obuwia.
B. Wstępne zajęcia rękodzielnicze: zabawki: wózek, zwierzęta; naprawa książek.
C. Inne zajęcia: Pielęgnowanie roślin ozdobnych w doniczkach (skrzynkach).

Tematy jednostek lekcyjnych

2 godz. lekc. 1. Przegląd przez uczących się i nauczyciela ubrań, obuwia, teczek, torebek, porządku w ławce i w teczkach, celem sprawdzenia, czy wszystko jest w odpowiednim stanie. Doprowadzenie do należytego stanu rzeczy uszkodzonych, ew. poplamionych.
2 godz. lekc. 2. Zabawki: wózek.
2 godz. lekc. 3. Zabawki: zwierzęta.
2 godz. lekc. 4. Naprawa książek.

Uwagi.

Do lekcji 1. Jest to lekcja miesięcznego porządku u dzieci. Te z nich, u których wszystko okaże się w porządku, pomagają kolegom. Czas ten może być wykorzystany i do naprawy uszkodzonych skrzynek kwiatowych, drabinek i mycia kwiatów, ponieważ w miesiącu tym nie wyznaczono specjalnej lekcji dla „innych zajęć".
Do lekcji 4. Po kilku miesiącach używania przez dzieci książek, na pewno zaszły wypadki ich uszkodzenia, tym bardziej, że książki przeważnie są w oprawie kartonowej.

Naprawę książek trzeba zorganizować w ten sposób, aby wszystkie potrzebne do naprawy materiały (papier biały, papier pergaminowy, klajster, igły i nici) były w wystarczającej ilości podczas lekcji.

ROZDZIAŁ TRZECI

PRZYKŁADY TYPOWYCH JEDNOSTEK LEKCYJNYCH

Lekcja 1.

Język polski: mówienie, streszczenie łatwiejszego tekstu.

(Materiał z miesiąca stycznia).

Temat lekcji: Streszczenie tematu p. t. „Wybuch w kopalni". (Tync — Gołąbek — Duszyńska, str. 150).

Powiązanie lekcji: Na poprzednich lekcjach była rozmowa nauczyciela z dziećmi o wielkich miastach polskich, o miastach przemysłowych, o kopalniach, o życiu i pracy górników (patrz: Szczegółowe plany dydaktyczne, język polski, miesiąc styczeń). Następnie dzieci przeczytały (głośno lub po cichu) czytankę: „Wybuch w kopalni", po czym wywiązała się rozmowa o opisanym wydarzeniu.

Przebieg lekcji: 1. Przypomnienie treści czytanki, które może być przeprowadzone bądź przez powtórne przeczytanie czytanki (głośne lub ciche), bądź przez postawienie przez nauczyciela kilku pytań pomocniczych i odpowiedzi dzieci na te pytania.

2. Odtworzenie całości przez dzieci zapomocą pytań. Pytania te, w odróżnieniu od pytań z punktu 1, muszą obejmować całość omawianego wydarzenia. Np.: Gdzie się zdarzył wybuch? Co robili górnicy po stwierdzeniu, że są odcięci od wyjścia? Jak się ratowali? Co usłyszeli wkrótce? Jak ich wyciągano z kopalni?

3. Następnie znowu stosujemy odtworzenie całości, lecz już przy pomocy mniejszej ilości pytań pomocniczych, np. dwu pytań: Co się działo po wybuchu w kopalni? Jak ratowano zasypanych ziemią górników?

4. Odtworzenie całości bez pytań pomocniczych — najpierw przez zdolniejszych uczniów, potem przez innych.

Uwagi: 1. Lekcja nie powinna zająć całej godziny lekcyjnej, gdyż znudziłaby dzieci. Można ją więc uzupełnić inną formą pracy, np. ponownym czytaniem, w celu opanowywania techniki czytania, lub pisaniem, zapisywaniem zdań, albo też pytań pomocniczych.

2. Podczas odpowiedzi dzieci mogą zaglądać do podręcznika i wyszukiwać odpowiedzi. Nie idzie bowiem o szkolenie pamięci, lecz o umiejętność odtworzenia całości, ażeby zaś odtwarzać, trzeba, by w umyśle był materiał do odtwarzania.

3. Dobrze jest podczas streszczania mieć pytania, napisane na tablicy, by dzieci mogły wiązać poszczególne fragmenty wydarzenia w całość.

4. Lekcja, pomyślana jako jedna z pierwszych tego rodzaju. W dalszej pracy niektóre etapy odpadną, a więc pytania pomocnicze z punktu 2 i w końcu pytania z punktu 4. W klasie IV nie należy jednak dążyć do perfekcji w układaniu streszczeń; na to będzie czas w klasach starszych.

5. Trzeba pamiętać, że nie wszystkie teksty nadają się do streszczenia zwłaszcza w kl. IV. Trzeba dobierać takie czytanki, w których akcja jest żywa i wyraźna.

Lekcja 2.

Język polski: układanie planu czytanek.

Temat lekcji: Próba zbiorowego ułożenia planu czytanki p. t. „Wymarsz" (Grotowska — Klingerowa — Gutry, str. 253).

Powiązanie lekcji: Na lekcjach poprzednich miały miejsce: a) rozmowa o Legionach Piłsudskiego i wymarszu Pierwszej Kadrowej w r. 1914; b) czytanie czytanki „Wymarsz", celem zapoznania się z jej treścią, c) krótkie sprawozdanie z przeczytanej treści.

Przebieg lekcji: Przypomnienie treści czytanki — jak w lekcji 1, pkt. 1.

2. Odtworzenie treści czytanki — jak w lekcji 1, pkt. 2, 3, 4.

3. Rozłożenie całości omawianego wydarzenia na fragmenty (epizody), których jest w tej całości 3, a mianowicie: pierwszy fragment — przybycie Komendanta i powitanie go przez strzelców i oczekującą gromadkę osób, drugi— przemówienie Komendanta, trzeci — odmarsz kompanii.

Jako środek dydaktyczny, wiodący do celu (rozłożenie całości na fragmenty), można zastosować rozmowę, w której podsunąć trzeba dzieciom możliwość narysowania kilku obrazów, w których treść czytanki byłaby przedstawiona; obrazy musiałyby być tak dobrane, by główne postacie na każdym z tych obrazów były w innej sytuacji. Ponieważ dzieci umieją już wyodrębniać główne postacie, nie sprawi im to trudności.

4. Omówienie szczegółów każdego fragmentu i ew. zapisanie.

Uwagi: 1. Jak widać, lekcja tego rodzaju musi być poprzedzona przez inne, na których dzieci zapoznały się z umiejętnością streszczania czytanek. Ażeby bowiem ułożyć plan, trzeba mieć dokładne pojęcie o całości. Dlatego też układanie planów należy robić pod koniec roku szkolnego.

2. Ułożenie planu nie jest równoznaczne z zapisywaniem planu. Inna rzecz, że zapisanie planu pomaga w znacznym stopniu umiejętności układania planu; nie jest jednak czynnością na tej lekcji konieczną.

3. Trzeba pamiętać, że układanie planów występuje w klasie IV jedynie jako próby pracy tego rodzaju i to zbiorowe.

L e k c j a 3.

Język polski, pisanie: samodzielne opowiadanie.

Temat lekcji: Ćwiczenie piśmienne na temat: „Przygoda w lesie".

Powiązanie lekcji: Lekcja nie wymaga specjalnego powiązania z innymi lekcjami. Umiejętność układania i zapisywania krótkich opowiadań wyniosły dzieci z kl. III, skutkiem czego w kl. IV możemy formę tę zastosować już w początkach roku szkolnego. Jedynym przygotowaniem będzie sprawdzenie poziomu ortografii u dzieci, a raczej wdrożenie dzieci za pomocą kilku ćwiczeń ortograficznych (niesamodzielnych) do pisania poprawnego pod względem ortografii i kaligrafii. Opracowywany temat „Przygoda w lesie" nie stoi również w związku z materiałem nauczania na innych lekcjach. Oto grupa dzieci odbyła poza lekcjami wycieczkę na grzyby do lasu: tam zobaczyły węża-zaskrońca i, myśląc, że to żmija, zaczęły uciekać. Nadszedł gajowy, który wyjaśnił im, że to zwierzę nie jest niebezpieczne, poszedł z dziećmi w to miejsce, złapał węża i wziął go bez szkody dla siebie do ręki, a potem wpuścił go do pobliskiej wody. Przygodę swą dzieci opowiedziały nauczycielowi, który wykorzystał ją w dwu kierunkach: a) w kierunku udzielenia dzieciom wyjaśnień rzeczowych, b) do ułożenia z tej przygody opowiadania i zapisania tegoż.

Przebieg lekcji: 1. Ponowne odtworzenie treści przygody: nauczyciel stawia pytania pomocnicze, na które autorzy przygody dają odpowiedzi. Cel pytań — zorientować resztę klasy w przebiegu akcji i podsunąć dzieciom system w opowiadaniu.

2. Inne dzieci odtwarzają jeszcze raz całość, przy czym nauczyciel baczy, by akcja była odtworzona w pewnym porządku.

3. Nauczyciel zapowiada, że przygoda ta będzie tematem pracy piśmiennej. W przewidywaniu możliwości popełnienia błędów w wyrazach małoznanych, nauczyciel wypisuje te wyrazy na tablicy zapasowej, na głównej zaś pisze tytuł pracy.

4. Dzieci jeszcze raz układają całość w zdaniach krótkich i poprawnych. Po ułożeniu całości zapisują ją.

Uwagi. 1. Celem pracy jest nauczenie dzieci pisania samodzielnych opowiadań; praca odbywa się w zeszycie podręcznym, nie zaś służącym do sprawdzianów.

2. Praca ta będzie przez nauczyciela przejrzana wraz z innymi ćwiczeniami.

3. Na prace tego rodzaju nadają się różne wydarzenia, zaczerpnięte zarówno z życia samego, jak i z lektury (po przeczytaniu krótkiej, zajmującej powiastki).

Lekcja 4.

Język polski, pisanie: samodzielne opowiadanie jako sprawdzian.

Temat lekcji: Wypracowanie piśmienne na temat: „Przygoda Janka".

Powiązanie lekcji: Lekcję tę musi poprzedzić szereg lekcyj, na których dzieci piszą samodzielne opowiadania, jako ćwiczenia w tego rodzaju formie pisania. Lekcja niniejsza ma być sprawdzianem, czy i o ile dzieci formę tę sobie przyswoiły. Temat rzeczowy jest dowolny: musi to być jednak wydarzenie ciekawe, przejrzyste. Trzeba, by temat ten był w jednakowym stopniu znany (przeżyty) przez wszystkie dzieci; może nim być więc: opowieść nauczyciela o ciekawej przygodzie pewnego chłopczyka — Janka.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel opowiada dzieciom przebieg wydarzenia.

2. Dzieci odtwarzają kilkakrotnie treść wydarzenia.

3. Zapowiedź pracy i zapobieżenie błędom ortograficznym.

4. Wykonanie pracy.

Uwagi: 1. Lekcja niniejsza różni się od lekcji 3 tym, że o ile tamta była ćwiczeniem w pisaniu, to niniejsza jest sprawdzianem tego rodzaju umiejętności. Musi więc być objaśnień mniej.

2. Praca jest wykonana w zeszycie przeznaczonym na sprawdziany; zeszyt ten bezpośrednio po napisaniu nauczyciel zabiera do przejrzenia.

Lekcja 5.

Język polski, pisanie: poprawa wypracowania pod względem stylu.

Temat lekcji: Poprawa wypracowania piśmiennego na temat: „Przygoda Janka".

Powiązanie lekcji: Lekcja następuje po lekcji 4; następstwo jest pośrednie, to znaczy, że nauczyciel miał zeszyty w domu, przejrzał je i przeprowadził korektę. Umowne znaki następujące: podkreślenie wyrazu linią przerywaną --------- oznacza, że wyraz ten został użyty niewłaściwie, bądź też, że użyto go w niewłaściwym związku z innymi wyrazami; podkreślenie zdania linią falistą lub podwójną przerywaną (=========) oznacza, że budowa całego zdania jest wadliwa; kreska pionowa z boku oznacza wadliwy układ kilku zdań lub dłuższego zdania. Wzór: „Janek był z rodzicami nad morze. Wstał codzień rano i kąpał się w morzu. Raz poszedł nad morze i chciał się kąpać, ale nadszedł marynarz więc on się zagapił na niego bo on miał ładne ubranie. Marynarz zauważył i zapytał kto ty jesteś?"

Przebieg lekcji: 1. Rozdanie poprawionych przez nauczyciela prac, zapowiedź poprawy.

2. Dzieci czytają indywidualnie (po cichu) cały tekst pracy i zastanawiają się nad możliwością zmiany niewłaściwie użytych wyrazów i zdań na właściwe.

3. Nauczyciel poleca dzieciom zamknąć zeszyty, sam zaś odczytuje zapisane na osobnej kartce niektóre najbardziej typowe niewłaściwości wskazując jednocześnie sposób ich poprawy.

4. Dzieci czytają ponownie swe prace i poprawiają niewłaściwości. Zdolniejszym pomaga w tym nauczyciel, słabszym zdolniejsi koledzy, a w miarę potrzeby nauczyciel. Poprawione zdania i wyrazy wpisują bądź nad niewłaściwie napisanymi w samej pracy, bądź też w zeszytach podręcznych — przepisując całe zdania. Który z uczniów nie zdążył w szkole poprawić, może to uczynić w domu, o ile wie, jak poprawić; o ile nie wie — to na innej lekcji przy pomocy kolegów i nauczyciela.

Uwagi. 1. Na błędy ortograficzne, popełnione przez uczniów w pracy piśmiennej, lepiej nie zwracać uwagi, a całą uwagę skierować jedynie na stronę stylistyczną. Zresztą przy dobrze wykonanym punkcie 3 w lekcji 4 ilość błędów będzie żadna względnie znikoma.

Lekcja 6.

Język polski, pisanie: samodzielny opis.

Temat lekcji: ćwiczenie piśmienne n. t. „Nasz ogród warzywny".

Powiązanie lekcji: Lekcję poprzedziła wycieczka do ogrodu warzywnego. Celem wycieczki było przygotowanie materiału do nauki przyrody, nie zaś do pracy piśmiennej; nie mniej jednak wycieczka ta jest wykorzystana również na lekcji języka polskiego. Poddając obserwacji ogród warzywny pod względem rzeczowym (co znajduje się w ogrodzie), zwraca nauczyciel również uwagę

dzieci na to, jak są znajdujące się w ogrodzie rośliny i ew. inne przedmioty rozmieszczone. Po wycieczce na pierwszym planie znajdzie się lekcja przyrody, na której wycieczka będzie omówiona pod względem rzeczowym, a dopiero potem lekcja języka polskiego — t. j. lekcja niniejsza.

Przebieg lekcji: 1. Nawiązanie do wycieczki w formie rozmowy z dziećmi na temat: poco chodziliśmy do ogrodu? cośmy tam widzieli?—(wyliczenie roślin w pewnej kolejności). Następnie: co jeszcze znajduje się w ogrodzie? Ustalenie kolejności takiej, jaką można wykorzystać w pracy piśmiennej.

2. Ułożenie opisu w mowie ustnej. Dzieci układają z poszczególnych zdań całość, charakteryzują ogród opisywany. W pracy tej pomaga im nauczyciel pytaniami pomocniczymi.

3. Zapowiedź pracy i omówienie ew. mogących być użytymi wyrazów i zdań celem zapobieżenie błędom językowym.

4. Wykonanie pracy.

Uwagi: 1. Zasadniczą rzeczą przy układaniu opisów (tak w mowie ustnej, jak i piśmiennej), jest ustalenie pewnej kolejności, w jakiej się opisuje dany przedmiot. Wyliczając, co widziały w ogrodzie, dzieci skłonne są wyliczyć znajdujące się w ogrodzie rośliny w pewnej kolejności rzeczowej — np. najpierw rośliny roczne, potem dwuletnie, bez względu na miejsce, w którym się te rośliny znajdują. Tymczasem w opisie literackim, opracowywanym na lekcji języka polskiego, taka kolejność nie jest właściwa; należy więc podsunąć dzieciom możliwość opisywania przedmiotów i roślin w kolejności, w jakiej je oglądały.

2. Opis na poziomie klasy IV nie może być dokładny i precyzyjnie wykonany, gdyż dzieci nie operują jeszcze takimi zasobami słownymi, jak porównania, przenośnie i t. p. Nie mniej jednak należy uważać, by opis ten nie prze-

rodził się w suche wyliczanie przedmiotów i roślin, które dzieci zaobserwowały.

3. Praca niniejsza jest ćwiczeniem, na którym dzieci uczą się, jak opisy wykonywać: nie może więc być mowy o całkowitej poprawności. Praca ta dlatego też jest wykonywana w zeszycie podręcznym, do ćwiczeń wszelkiego rodzaju służącym, wraz z innymi ćwiczeniami będzie przez nauczyciela przejrzana pod kątem widzenia solidności wykonania, nie zaś popełnionych błędów. Praca bowiem była wykonana w szkole pod okiem nauczyciela i błędów nie powinna zawierać; jeśli zaś błędy się znajdują, to powodem tego stanu jest albo pobieżne i niedostateczne przygotowanie dziecka w klasie poprzedniej, albo niesolidność wykonania, albo też niewłaściwie przeprowadzona lekcja — np. brak odpowiednich objaśnień i t. p.

Lekcja 7.

Język polski, pisanie: samodzielny opis jako sprawdzian.

Temat lekcji: Wypracowanie piśmienne na temat: „Nasze podwórko" lub inny.

Powiązanie lekcji: Lekcja ta jest również opisem, lecz pisanym w celu sprawdzenia, czy i o ile dzieci tę formę pisania samodzielnego sobie przyswoiły. Rzecz jasna więc, że lekcja niniejsza musi być poprzedzona szeregiem lekcyj, na których dzieci piszą opisy jako ćwiczenia.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie tematu.

2. Rozdanie zeszytów klasowych, zapowiedź pracy, zapobieganie błędom ortograficznym.

3. Wykonanie pracy.

Uwaga: Lekcja niniejsza różni się od poprzedniej jedynie mniejszą ilością wskazówek dla dzieci, jak mają pisać.

Lekcja 8.

Język polski, pisanie: pisanie listu.

Temat lekcji: Ćwiczenie piśmienne na temat: „List do kolegi".

Powiązanie lekcji: Temat rzeczowy powstał niezależnie od tematów innych lekcyj. Jeden z kolegów z naszej szkoły przeniósł się do miasta do szkoły powszechnej; utrzymując w dalszym ciągu kontakt ze swymi dawnymi kolegami zapytuje ich listownie, jak odbyła się w ich szkole uroczystość 1.II — imienin Pana Prezydenta. Na list kolegi trzeba dać odpowiedź i napisanie tej odpowiedzi jest tematem niniejszej lekcji.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie tematu, który ma być w liście wykorzystany. Jak odbyły się u nas imieniny Pana Prezydenta: kto je urządzał, w jakiej kolejności wykonywane były poszczególne punkty programu uroczystości.

2. Omówienie formy literackiej tematu: jak się pisze list? Zasada: trzeba tak pisać, by czytający list widział opisywaną uroczystość, by ją wraz z nami przeżywał.

3. Omówienie form etykietalnych, w listach stosowanych. Duże litery w zaimkach, odnoszących się do adresata, formy grzecznościowe.

4. Wykonanie pracy.

5. Adresowanie listu.

Uwagi: List jest formą literacką, po raz pierwszy w klasie IV stosowaną, stąd też trzeba liczyć się z tym, że dzieci do tej pory nie mają żadnego przygotowania. Dlatego też pierwszą lekcję tego rodzaju trzeba zmodyfikować w kierunku ułatwienia dzieciom ich pracy, np. podyktować im cały list do kogoś innego lub też list poprawnie napisany uczynić tematem ćwiczenia ortograficznego lub t. p. Ma to na celu przyzwyczajenie dzieci do stosowania właściwych form literackich i etykietalnych w listach. Do-

piero późniejsze lekcje będą już coraz to więcej samodzielne, a ostatnią z tego rodzaju lekcyj będzie sprawdzenie, w jakim stopniu dzieci posiadły umiejętność pisania listów.

2. List ten piszą dzieci w zeszycie podręcznym, lecz ze względu na to, że tego rodzaju forma pracy jest rzeczą zupełnie nową i że trzeba odrazu pewne niewłaściwości usuwać, nauczyciel poprawi niezwłocznie list i przeprowadzi z dziećmi poprawę pracy piśmiennej.

Lekcja 9.

Język polski, pisanie: poprawa pracy piśmiennej.

Temat lekcji: Poprawa ćwiczenia piśmiennego na temat: „List".

Powiązanie lekcji: Poprawa odbywa się niezwłocznie po napisaniu listu, t. j. po lekcji poprzedniej. Poprawę przeprowadzamy zarówno pod względem stylistycznym, jak i ortograficznym. Znaki umówione: do usterek stylistycznych jak w lekcji 5, do błędów ortograficznych: „p" nad wyrazem, w którym uczeń popełnił błąd, „V" po wyrazie oznacza, że po tym wyrazie należało dać potrzebny znak interpunkcyjny, podkreślenie wyrazu zwyczajną linią oznacza, że w wyrazie tym należało dać dużą literę i t. d.

Wzór:

„Kochany kolego V

Chciałbym ci donieść o naszych pracach i za-
P P
bawach. Otuż przed kilkoma dniami użądziliśmy imieniny pana prezydenta" i t. d.

Przebieg lekcji: 1. Zapowiedź pracy, rozdanie zeszytów poprawionych.

2. Dzieci odczytują prace swe i starają się same poprawić błędy i usterki.

3. Poprawianie przy pomocy nauczyciela i zdolniejszych dzieci.

Uwaga: Pomiędzy punkt 2 a 3 może być wstawiony jeszcze jeden punkt, mianowicie odczytanie przez nauczyciela wypisanych na osobnych kartkach niektórych usterek, typowych dla klasy, celem wyjaśnienia dzieciom na konkretnym przykładzie, jak należy je poprawiać. Należy to niewątpliwie stosować wtedy, kiedy nauczyciel spostrzeże, że w pracach dzieci dużo jest usterek stylistycznych.

Lekcja 10.

Język polski, pisanie: sprawdzanie znajomości ortografii.

Temat lekcji: Opracowanie testu wiadomości, którego celem jest sprawdzenie poziomu ortografii klasy.

Powiązanie lekcji: Lekcja musi być poprzedzona przez szereg lekcyj, na których dzieci opracowywały poszczególne tematy ortograficzne, a tym samym opanowały pewne działy ortografii.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel zapowiada temat pracy i podkreśla, że celem pracy nie jest przyłapanie uczniów na nieznajomości pisowni, lecz zorientowanie się (nauczyciela i uczniów), czego jeszcze nie umieją, by braki swe w tym dziale uzupełnić.

2. Przygotowanie się do pracy: przygotowanie przyborów i narzędzi do pisania. Podczas pisania wszelkie szukanie nowego pióra lub czegoś innego nie powinno mieć miejsca.

3. Nauczyciel rozdaje testy i poleca dzieciom wykonać je możliwie szybko. Przed wykonaniem jednak poucza dzieci o celu testu i sposobie wykonania.

4. Wykonanie pracy.

Uwaga: Test ten znajduje się w rozdziale IV części szcze-

gółowej niniejszego przewodnika jako tekst wiadomości Nr. 11.

Lekcja 11.

Język polski, ćwiczenia: sprawdzanie wiadomości gramatycznych.

Temat lekcji: Opracowanie testu wiadomości z zakresu wiadomości gramatycznych.

Powiązanie lekcji: Lekcja winna być poprzedzona przez szereg lekcyj, na których dzieci zdobywają wiadomości, o których mowa.
Przebieg lekcji: jak lekcji poprzedniej.

Uwaga: Test niniejszy znajduje się w rozdziale IV części szczegółowej niniejszego przewodnika, jako test wiadomości Nr. 13.

Lekcja 12.

Język polski, czytanie: zapoznanie się z treścią czytanki.

Temat lekcji: Zapoznanie się z treścią czytanki: „Prawdziwy przyjaciel" (Grotowska — Klingerowa — Gutry, str. 176).

Powiązanie lekcji: Jest ona jedną z szeregu lekcyj, opracowujących odpowiedni temat ideoworzeczowy, stąd też nie może być opracowywana niezależnie od innych. Bezpośrednio przed lekcją może nastąpić lekcja mówienia na temat ośrodkowy.

Przebieg lekcji: 1. Zapowiedź pracy: nauczyciel zawiadamia, że tematem lekcji będzie zapoznanie się z treścią czytanki. Poucza, jak należy czytać, by treść uchwycić: każdy czyta po cichu, zwracając uwagę na treść czytanki. Wyrazy niezrozumiałe będą objaśnione w czasie rozmowy po lekcji.

2. Czytanie tekstu. Dzieci czytają po cichu. Kto skończył czytanie, wraca do postawy normalnej wypoczynkowej, by nauczyciel mógł się zorientować, kto już skończył, kto zaś jeszcze nie; nauczyciel bowiem podczas czytania nie powinien przeszkadzać uczniom pytaniami w rodzaju: „kto jeszcze nie skończył czytać?"

3. Po czytaniu następuje sprawozdanie z treści czytanki. Sprawozdanie składa jeden uczeń, przy czym sprawozdanie to nie musi być szczegółowe. Może ono być przez innego jeszcze ucznia powtórzone.

4. Następuje objaśnianie niezrozumiałych wyrazów, zarówno tych, które wysuwają uczniowie, jako niezrozumiałe, jak i tych, które wysuwa sam nauczyciel uważając, że uczeń często nie zauważył wyrazu nieznanego lub też nadaje wyrazowi inne niewłaściwe znaczenie. Objaśnienie niezrozumiałych wyrazów ma na celu ułatwienie dzieciom zrozumienie tekstu.

5. Następnym punktem będzie ponowne omówienie treści przeczytanej czytanki. Jeśli uczniowie już umieją (z działu mówienie) streszczać całości, powinno to znaleźć na tej lekcji swe zastosowanie.

Lekcja 13.

Język polski, czytanie: sprawdzanie techniki czytania.

Temat lekcji: Sprawdzanie techniki czytania za pomocą testu na czytanie.

Powiązanie lekcji: Lekcja może być w dowolnym czasie przeprowadzona na tekście, którego uczniowie jeszcze nie opracowywali. Tekst ten musi być w jednakowym stopniu uczniom nieznany.
Przebieg lekcji: jak lekcji pisania 10.

Uwagi: Należy jednak dobrze dzieciom wytłumaczyć, jak się mają do pracy zabrać. Test znajduje się w roz-

dziale IV części szczegółowej niniejszego przewodnika jako test Nr. 12.

Lekcja 14.

Nauka o przyrodzie: wykorzystanie wycieczki.

Temat lekcji: Przegląd najpospolitszych warzyw z wyróżnieniem ich części jadalnych.

Formy pracy: Obserwacja i porównywanie, mówienie i pisanie.

Przygotowanie się nauczyciela: Zaopatrzenie się w okazy po dwa lub trzy z każdego gatunku (ziemniaki, kapusta, cebula, marchew i kalarepa). Okazy te muszą być ukryte (w szafce, szufladzie i t. d.), aby nie rozpraszały uwagi dzieci. Okazy te należy pokazywać w miarę potrzeby, zależnie od celu, przy czym pokazywać pojedynczo lub po dwa-trzy dla porównania (analogia lub sprzeczność). Pożądane byłoby, aby nie tylko cebula, kapusta, ale i okaz ziemniaków przedstawiał cały krzak.

Przebieg lekcji: 1. Rozmowa wstępna w nastroju pogodnym na odbytej wycieczce.

2. Swobodne wypowiadanie się dzieci na temat: co widziały w ogrodzie warzywnym.

3. Uzupełnienie szczegółów, o których dzieci zapomniały lub których nie zauważyły na wycieczce, przez dodatkową obserwację okazów.

4. Wyróżnianie części jadalnych warzyw i porównywanie ich z odpowiednimi organami innych znanych roślin warzywnych i niewarzywnych.

5. Zebranie materiału: synteza wywnioskowana z krótkich zwięzłych pytań, np. a) w których warzywach częściami jadalnymi są liście, b) w których warzywach jadalne są korzenie, c) jakie znasz warzywa z jadalnymi pędami podziemnymi, a jakie z jadalnymi łodygami, d) jak nazywają się warzywa, w których jadalnymi częściami są nasiona, e) czy znasz taką roślinę warzywną, z której jemy owoce.

6. Omówienie pracy domowej: rysunek oraz podpisywanie części jadalnych z zaznaczeniem, jakimi organami rośliny są te części.

Lekcja 15.

Nauka o przyrodzie: wykorzystanie podręcznika.

Temat lekcji: Opracowanie tematu rzeczowego p. t. „Handel warzywami".

Przebieg lekcji: 1. Przypomnienie: o jakich warzywach uczyliśmy się w ciągu ostatnich kilku tygodni? które mają większą wartość? które z nich są przedmiotem szczególnego zapotrzebowania przez mieszkańców miast, jako nie posiadających własnych ogrodów warzywnych?

2. Właściwe opracowanie tematu. Nauczyciel poleca dzieciom otworzyć podręczniki do nauki przyrody (Wernerowa, str. 21) i przeczytać odnośny ustęp. Dzieci czytają po cichu, nauczyciel zaś w międzyczasie pisze na tablicy pytania orientacyjne dla dyskusji, np.: „jakie warzywa są na targu? kto kupuje te warzywa? jak się zaopatrują w warzywa hurtownicy, a jak drobni przekupnie? jak zabezpieczają warzywa przed zepsuciem?

3. Po przeczytaniu ustępu w podręczniku nauczyciel poleca dzieciom zwrócić uwagę na wypisane na tablicy pytania, przeczytać je, po czym przystępuje do omówienia pierwszego punktu. Dzieci czytają jeszcze raz odnośny tekst w czytance, po czym dają odpowiedź na pierwsze pytanie. W ten sposób opracowują całą czytankę.

Uwaga: Nie można żądać od dzieci sprawozdania z całej czytanki od razu, gdyż byłoby to za dużo. Nie należy również żądać od dzieci, by na podstawie raz przeczytanego ustępu dały odpowiedź na wszystkie pytania,

dlatego też należy przy omawianiu każdego pytania (punktu) polecić dzieciom odnośny ustęp jeszcze raz przeczytać. W niektórych tylko wypadkach, kiedy treść pewnego ustępu szczególnie się wryła dzieciom w pamięć, można poprzestać na tym, co zapamiętały z pierwszego czytania.

Lekcja 16.

Nauka o przyrodzie: sprawozdanie wiadomości rzeczowych.

Temat lekcji: Sprawozdanie wiadomości rzeczowych z nauki o przyrodzie z zakresu materiału za wrzesień.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel przystępuje do opracowania testu, jak w lekcjach poprzednich tego typu. Przedtem może powtórzyć niektóre fragmenty tego działu nauki o przyrodzie unikając jednak pytań, znajdujących się w teście, lecz dając podobne lub o tej samej treści, lecz inaczej sformułowane.

2. Dzieci przystępują do opracowania testu.

Uwaga: Test znajduje się w rozdziale IV części szczegółowej niniejszego przewodnika jako test wiadomości Nr. 1. Celem tego testu jest sprawdzenie, czy dzieci mają te wiadomości, o których mowa. Wymienione w teście rośliny zostały ułożone w dowolnym porządku; z tego mają uczniowie wybrać rośliny roczne i dwuletnie.

Lekcja 17.

Nauka o przyrodzie: utrwalanie wiadomości dzieci.

Temat lekcji: Wykorzystanie poprawionego testu do utrwalenia wiadomości.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel rozdaje poprawiony przez siebie test. Sposób poprawienia polegał na podkreśleniu niewłaściwie postawionych kółeczek i kresek.

2. Uczniowie przeglądają swe testy i zastanawiają się, dlaczego zostały one popodkreślane. Starają się naprawić błędy i omyłki. Mogą i powinni w tej pracy pomagać sobie nawzajem, zaglądać do podręcznika, a ewent. też do swych notatek, o ile takowe czynili podczas lekcyj, na których dany materiał opracowywali.

3. Testy wykorzystane mogą pozostać u dzieci, a mogą też być przez nauczyciela zebrane celem stwierdzenia, czy i jak każdy uczeń błąd swój naprawił.

Uwaga: Wykorzystanie testu w dalszej nauce (w utrwaleniu wiadomości) jest rzeczą niezmiernie ważną. Przede wszystkim uczeń ma sposobność swój błąd zauważyć i poprawić. Następnie ważną rzeczą jest to, że poprawiana wiadomość utkwi niewątpliwie głębiej w świadomości ucznia, aniżeli każda inna. Poza tym nauczyciel ma możność stwierdzenia, jakie postępy uczniowie poczynili i jak swe błędy poprawiają. Uważamy, iż każdy sprawdzian winien być uczniowi okazany i w dalszej pracy wykorzystany.

Lekcja 18.

Nauka geografii: wykorzystanie podręcznika i ilustracyj.

Temat lekcji: Na Wawelu.

Pomoce naukowe: Podręczniki w rękach dzieci, obrazy ścienne, przedstawiające różne fragmenty z Zamku Wawelskiego, obraz przedstawiający turnieje, ew. inne obrazy historyczne.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel polecił dzieciom przeczytać w domu ustęp „Na Wawelu" (Wernerowa, str. 113 — 118). Lekcja więc rozpocznie się od sprawozdania na temat przeczytanego ustępu. Będzie to jednak krótkie sprawozdanie, bez szczegółów: dzieci podają wrażenia swe z przeczytanego o tyle, o ile coś zapamiętały.

2. Nauczyciel zadaje dzieciom pytanie: jak powstał Wawel? Poleca zajrzeć do podręcznika i przeczytać tekst na str. 114 od słów „Dawno, dawno temu..." do „dworzanie i wojacy". Po przeczytaniu każe przyjrzeć się zamieszczonej na tej samej stronicy ilustracji „Dziedziniec zamkowy na Wawelu" oraz wyjaśnia znaczenie wyrazu „turnieje", ew. też innych. Wtedy dopiero następuje rozmowa na temat postawionego pytania; na podstawie przeczytanego tekstu i przez porównanie go z ilustracją dzieci ustalają wiadomość geograficzną, że Wawel był kiedyś zamkiem królewskim, w zamku tym mieszkali królowie i ich dworzanie i służba, na dziedzińcu odbywały się zabawy „turnieje".

3. W ten sposób stawia nauczyciel inne pytania, dostosowane do dalszych fragmentów czytanki o Wawelu. W rezultacie cała czytanka zostaje w ten sposób opracowana, przy czym w każdym nadającym się do tego momencie stosuje nauczyciel porównywanie tekstu z ilustracją.

Uwaga: Lekcja ta została szczegółowo opracowana w formie sprawozdania z lekcji i zamieszczona w „Przyjacielu Szkoły", Nr. 5 z roku 1936, w artykule A. Wiwczaruka p. t. „Lekcja geografii w kl. IV".

Lekcja 19.

Nauka geografii: wykorzystanie planu i podręcznika.

Temat lekcji: Plan mieszkania.

Pomoce naukowe: Podręcznik łącznie z planem mieszkania znajdującym się na str. 147 (podręcznik Wernerowej).

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel zapowiada pracę, której tematem będzie opis rzeczowy mieszkania, przedstawionego na planie. Poleca dzieciom znaleźć w podręcznikach odnośną czytankę i przygotować się do pracy.

2. Dzieci czytają zawarte w czytance pytania i szukają na planie odpowiedzi. Pierwsze pytania opracowują wspólnie, a więc pytanie: „Jak są w pokoju na planie rozmieszczone meble?". W tym celu odczytują zamieszczone pod planem objaśnienia, z których dowiadują się, że na planie krzesło zostało oznaczone jak „k", piec do gotowania jak „kg" i t. d. Po tych wyjaśnieniach wyszukują meble w pokojach.

3. W ten sposób opracowują uczniowie wszystkie pytania. Na koniec zastanawiają się nad położeniem tego domu i stwierdzają, że strona górna planu przedstawia stronę północną domu, dolna południową i t. d.

4. Zastosowaniem tych wiadomości powinno być narysowanie planu swego mieszkania lub sali lekcyjnej. Rzecz jasna, będzie ono dalekie od dokładności, a będzie tylko zastosowaniem wiadomości najelementarniejszych, w rodzaju: narysuj na kartce papieru swój dom w postaci prostokąta: gdzie umieścisz północną stronę domu, gdzie wschodnią? i t. d.; jak oznaczysz okna, jak drzwi?

Uwaga: Lekcja ta winna odbyć się najpierw na temat: Plan naszej szkoły,—oczywiście jeśli szkoła posiada taki plan, a potem dopiero na temat podany. W każdym razie musi lekcja być tak pomyślana, by pomocą naukową (planem szkoły, mieszkania) wszyscy uczniowie posługiwali się w czasie nauki w jednakowym stopniu.

Lekcja 20.

Nauka geografii: wykorzystanie podręcznika i mapy.

Temat lekcji: Odra z Notecią i Wartą.

Pomoce naukowe: Podręcznik w ręku każdego dziecka oraz mapki znajdujące się w podręczniku, poza tym duża mapa Polski.

Przebieg lekcji: Nauczyciel zapowiada temat pracy i poleca się przygotować do niej. Mapa Polski

wisi na widocznym miejscu, by każdy uczeń możliwie w jednakowym stopniu mógł z niej korzystać, podręczniki otwarte na str. 158—9 (podręcznik Wernerowej), poza tym rozłożona jest mapka w podręczniku na str. 154—5.

2. Dzieci odczytują zawarte w czytance polecenia i wykonują je. Pierwsze polecenia wykonują ew. wspólnie z nauczycielem. Jeden uczeń w tym samym czasie, kiedy jego koledzy pokazują znalezione odpowiedzi na swych mapkach, wyszukuje te same na dużej mapie szkolnej.

Po przerobieniu w ten sposób kilku poleceń nauczyciel bądź sam uzupełnia je wiadomościami w rodzaju „Przez Polskę przepływa tylko nieznaczna część Odry, pozostała płynie już poza granicami naszego państwa", bądź każe te wiadomości wyszukać w książce, bądź też na podstawie wykonanych poleceń wyciąga te wiadomości od dzieci.

4. Przy końcu zbiera te wiadomości, dotyczące przerabianego tematu, w pewną całość.

Lekcja 21.

Nauka geografii: sprawdzanie wiadomości dzieci.

(Patrz lekcja przyrody 17)

Uwaga: Na tym miejscu pragnęlibyśmy powiedzieć, że każdy test wiadomości, służący do sprawdzenia wiadomości rzeczowych, powinien być przez nauczyciela poprawiony i wykorzystany do utrwalenia wiadomości dzieci.

Co do testów, chcielibyśmy na tym miejscu zaznaczyć, że nie zamierzamy traktować podanych przez nas przykładów jako jedynie dobrych i nadających się bezapelacyjnie do naśladowania. Zdajemy sobie sprawę z tego, iż jest to pierwsza próba dostosowania testów do systematycznej nauki w szkole, w przepisanym przez programy zakresie; zdajemy sobie też sprawę z tego, iż niejednokrotnie bez tego rodzaju sprawdzianu obejść się można, jak np.

w arytmetyce, gdzie właściwie z każdego zdania można uczynić łatwo test — sprawdzian. Niemniej jednak podajemy te testy, jako wynik naszych prób i doświadczeń, prosząc jednocześnie o możliwie rzeczowe ustosunkowanie się do nich.

Lekcja 22.

Arytmetyka: sprawdzanie wiadomości za pomocą testu.

(Materiał programowy przewidziany na miesiąc wrzesień).

Temat lekcji: Sprawdzenie umiejętności i techniki w zakresie dodawania sposobem piśmiennym.

Forma pracy: Opracowanie testu.

Przebieg lekcji: Rozmowa z dziećmi o badaniu wiadomości za pomocą testu.

2. Rozdanie pracy i omówienie sposobu wykonania.

3. Przejrzenie testów przez dzieci i ew. indywidualne zapytania dzieci w sprawie wykonania testu.

4. Wykonanie testu przez dzieci.

Uwagi. Do punktu 1. Będzie to pierwsze zetknięcie się dziecka z badaniem za pomocą testu. Nauczyciel musi więc dzieci do tego rodzaju pracy odpowiednio przygotować. W razie, gdyby nauczyciel wyczuł, że dzieci mają wątpliwości, czy dobrze test wykonają, a stąd obawiają się ewentualnych stopni niedostatecznych za test, może pierwszą próbę testowania przeprowadzić anonimowo, lub też podsunąć dzieciom myśl obrania sobie godeł, by nauczyciel nie wiedział, kto jak napisał. W każdym razie winien nauczyciel objaśnić, że sprawdzanie wyników nie ma na celu stawianie złych stopni, lecz zorientowanie nauczyciela i dzieci, co z opracowanego materiału wymaga powtórnego przerobienia.

Do pkt. 2. Ponieważ wypełnianie testów sprawia uczniom dużo trudności, szczególnie młodszym, należy gruntow-

nie dzieciom wyjaśnić sposoby wykonywania tego rodzaju pracy. Należy też zwrócić uwagę dzieciom na konieczność bezwzględnie samodzielnej pracy w opracowaniu testu.

Lekcja 23.

Arytmetyka: materiał programowy z miesiąca grudnia.

Temat lekcji: Dodawanie i odejmowanie wyrażeń dwumianowanych z zamiennikiem 100.

Przebieg lekcji: 1. Po sprawdzeniu pracy domowej, w której dzieci wykonywały dodawanie wyrażeń dwumianowych — zł i gr, str. 56 podręcznika A. M. Rusieckiego i A. Zakrzeckiego — przechodzimy do dodawania wyrażeń dwumianowanych: m i cm, m i mm.

2. Mierzenie w m i cm kawałków listwy, którą obita jest podłoga pod ścianą.

3. Obliczanie ogólnej długości listew. Rozmowa z dziećmi o zastosowaniu przy obliczaniu długości listew „rubryk", jak korzystaliśmy z rubryk przy dodawaniu zł i gr. Wyjaśniamy też dzieciom, że metry można zamieniać na centymetry i decymetry i odwrotnie (zamiana setek na jedności i dziesiątki i odwrotnie). Zrozumienie zasady zamienności tych miar sprowadza samo dodawanie tych wyrażeń dwumianowanych do dodawania liczb w ramach rubryk.

4. Rozwiązanie zadań np. Nr. 238.

5. Omówienie i zadanie pracy domowej (Nr. 239 i 240, część).

Lekcja 24.

Arytmetyka: materiał przewidziany na miesiąc styczeń.

Temat lekcji: Rozwiązywanie zadania dotyczącego kupna.

Przebieg lekcji: 1. Sprawdzenie pracy domowej uczniów; praca domowa polegała na mnożeniu wyrażeń dwumianowanych przez liczbę oderwaną. Nauczyciel zapowiada rozwiązywania zadań na kupno wraz z wystawianiem rachunku.

2. Omówienie i zapisanie treści zadania: jeden uczeń zapisuje treść na tablicy, inni w zeszytach. Zadanie z podr. Rusieckiego z r. 1935, Nr. 311.

3. Nauczyciel umawia się z dziećmi, że każde z nich będzie tym sprzedającym, który ma wystawić rachunek na sprzedany towar. Rozmową kieruje tak, że od razu wystawiamy rachunek, a z niego wyjdzie nam, jakie działania należy zastosować w celu ustalenia wyniku zadania.

4. Omówienie z dziećmi sposobu rozwiązywania zadania.

5. Kreślenie rubryk rachunku i obliczanie kwot, które mają być uzyskane ze sprzedaży poszczególnych towarów na podstawie znajomości ceny towarów. Nauczyciel zwraca dzieciom uwagę, że niektóre działania można i należy wykonać w pamięci, a wynik tych działań wpisać do odpowiednich rubryk. Po wpisaniu wszystkich liczb w rubryce „kwota" dzieci sumują te liczby.

Uwagi. Do pkt. 1. Należy umówić się z dziećmi co do sposobu zapisywania liczb na tablicy i w zeszytach treści zadań. Im większą będą miały wprawę w zapisywaniu, tym mniej czasu trzeba będzie poświęcać na zapisywanie; w rezultacie dzieci powinny być doprowadzone do tego, by zapisywały tylko same liczby. Treść zapisanego zadania oddzielamy od obliczeń pionową linią, czyli „podkreślamy zadanie".

Do punktu 3. Takie podejście do zadania ma tę dobrą stronę, że pozwala dziecku wczuć się w rolę sprzedającego, a wtedy konieczność wystawiania rachunku jest życiowo usprawiedliwiona.

Jeśli obliczenie i rozwiązanie zadania poszło łatwo, resztę czasu można wykorzystać bądź na układanie i rozwiązywanie podobnych zadań, bądź na utrwalanie techniki działań.

Lekcja 25.

Arytmetyka: materiał przewidziany na miesiąc marzec.

Temat lekcji: Elementarne pojęcia geometryczne: linia prosta; wyszukiwanie linij prostych w otoczeniu; odcinki; kreślenie, mierzenie i odmierzanie odcinków.

Przebieg lekcji: 1. Jeszcze na poprzedniej lekcji należało zapowiedzieć dzieciom, ażeby poprzynosiły kawałki papieru (mogą to być stare zeszyty, gazety, papier pakunkowy).

2. Polecamy dzieciom, ażeby złożyły papier w dowolnym kierunku. Prowadzimy z dziećmi pogadankę, w której mają się dzieci wypowiedzieć, jak każdemu z nich papier się ułożył. Proponujemy dzieciom ponowne złożenie kartek w innym kierunku. Jest rzeczą wątpliwą, ażeby które z dzieci wpadło na określenie, że papier złożył się po linii prostej.

3. Proponujemy dzieciom, ażeby na śladzie, jaki pozostał po złożeniu papieru, narysowały linię (za pomocą linijki). Teraz już łatwiej mogą trafić dzieci na określenie, że papier złożył się po linii prostej; najczęściej określają to: „papier złożył się prosto". Po tak bliskim dokładności określeniu nauczyciel może powiedzieć, że taki równy ślad, jaki powstał od złożenia papieru, nazywa się „linią prostą".

4. Wyszukiwanie linij prostych w otoczeniu, najpierw w klasie (krawędzie i nogi stołów, krawędzie szafy, okien, drzwi i ław i t. p.), następnie w szkole i na boisku (krawędzie ścian, grzebień dachu, listwy parkanu i t. p.), a potem w drodze dzieci ze szkoły do domu (niektóre ulice, druty telegraficzne i t. p.).

5. Skierowujemy uwagę dzieci na zagadnienie długości nazywanych przez nie linij. Dochodzimy wraz z dziećmi do wniosku, że w naszym życiu szkolnym nie potrzebne są tak długie linie, gdyż nawet nie mieszczą się one na naszych kartkach zeszytu; będziemy więc używali mniejszych linij będących częściami występujących w naszym otoczeniu linij. Nazywamy je odcinkami.

6. Polecamy dzieciom nakreślić w zeszytach kilka prostych linij różnej długości. Używamy już określenia „odcinek".

7. Polecamy zmierzyć długość nakreślonych odcinków w mm.Podsuwamy pytanie, jak zapisać długość tych odcinków. Wskazujemy im sposób oznaczania, co ułatwia zapisywania ich długości.

8. Polecamy dzieciom nakreślić odcinek długości 17 cm. Każemy dzieciom ten odcinek (nazwiemy go AB) podzielić na 2 odcinki: AC = 6 cm i BC = ?

9. Omówienie zadania domowego: kreślenie odcinków wyznaczonej długości.

Uwagi. Do punktu 1. Dla ułatwienia dzieciom przyswojenia wyrazu *odcinek* można z linij, jakie otrzymały dzieci przy złożeniu papieru, wyciąć krótsze odcinki proste, mówiąc do dzieci: „Wystarczą nam do nauki odcinki takiej długości". Skojarzenie części z odcinkami ułatwi dzieciom zapamiętanie tego terminu.

Do punktu 8. Ćwiczenie podobne powtarzamy kilka razy.

Lekcja 26.

Arytmetyka: materiał przewidziany na miesiąc kwiecień.

Temat lekcji: Ósme części całości; zmiana ósmych części na ½ i ¼, a także odwrotnie.

Przebieg lekcji: 1. Sprawdzenie pracy domowej.

2. Polecamy dzieciom wyjąć jeden z krążków, których zapas dzieci przygotowały przed rozpoczęciem nauki o ułamkach, i podzielić go na ćwiartki (rozciąć). Następnie dzieci mają powiedzieć, jaką część krążka stanowi każdy kawałeczek.

3) Polecamy dzieciom podzielić każdą z ćwiartek na 2 równe części. Polecamy następnie sprawdzić przez nałożenie, czy wszystkie części są jednakowe, a następnie przeliczyć. Wprowadzamy termin „ósma część". Pokazujemy, jak się taki ułamek pisze. Dzieci piszą $^1/_8$ na każdym kawałku krążka, jaki dzielimy na 8 części.

4. Z otrzymanych ósmych części krążka układamy: $^1/_8$, $^2/_8$, $^3/_8$, $^4/_8$, $^5/_8$, $^6/_8$, $^7/_8$, $^8/_8$; zwracamy uwagę dzieci, że
$^2/_8$ całego krążka stanowią $^1/_4$ krążka
$^4/_8$ " " " $^1/_2$ "
$^6/_8$ " " " $^3/_4$ "
$^8/_8$ " " " 1 cały krążek

5. Polecamy dzieciom wyjąć z ich zapasów krążków jeszcze jeden krążek i wyciąć z niego: a) jedną połówkę i b) jedną ćwierć. Następnie polecamy dzieciom, aby z tych $^1/_2$ i $^1/_4$ zrobiły części ósme, zwracając uwagę, ile ósmych części wyjdzie z $^1/_2$, a ile z $^1/_4$.

6. Omówienie pracy domowej (Nr. Nr. 562, 563 z podręcznika A. Rusieckiego i A. Zarzeckiego, 1935 r.).

Uwaga: do punktu 1. Dzieci winny posiadać zapas krążków, przechowywanych w kasecie, którą wkładamy do książki arytmetycznej.

Lekcja 27.

Arytmetyka: materiał przewidziany na miesiąc czerwiec.

Temat lekcji: Sprawdzenie wiadomości z zakresu 4 działań na liczbach całkowitych z kursu klasy IV.

Forma pracy: Opanowanie testu.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie treści testu i sposobu jego wypełnienia. Krótkie ilustrowanie przykładami na tablicy.

2. Rozdanie kartek z testem.
3. Zaznajomienie się dzieci z testem.

4. Wypełnienie testu.
5. Zebranie testu.
6. Wykorzystanie pozostałej części godziny lekcyjnej.

Uwaga do punktu 1. W danym wypadku chodzi o zastosowanie testu Nr. 21. Dla badań wiadomości z zakresu ułamków lub geometrii należy ułożyć inny test.

Uwaga do punktu 3. Gdyby które z dzieci nie zrozumiało czegoś z podanego testu, może prosić o wyjaśnienie przed rozpoczęciem pracy, aby potem nie przeszkadzać sobie i innym.

Uwaga do punktu 6. Zależnie od ilości pozostałego czasu do końca lekcji można go wykorzystać na omówienie pracy domowej ew. utrwalenie jakiejś części przerobionego materiału.

Lekcja 28.

Rysunek z pamięci na podstawie obserwacji samodzielnej.

(Lekcja wzięta z materiału na listopad).

Temat lekcji: Rysowanie kształtów drzew szpilkowych (sosny lub świerku, zależnie od tego, co jest w danej okolicy dostępniejsze dla obserwacji).

Forma pracy: Rysunek piórem na podstawie obserwacji samodzielnej.

Uwaga: Na kilka dni przed lekcją należy polecić dzieciom zaobserwowanie drzewa ew. kilku drzew szpilkowych, wyjaśniając, że mają obserwować ogólny kształt drzewa, kształt pnia, układ i kierunek gałęzi, rozmieszczenie szpilek na gałęzi. Można nawet zalecić dzieciom zrobienie na dowolnej kartce szkicu z natury w kilku liniach, z którego będą korzystały podczas lekcji.

Przebieg lekcji: 1. Nawiązanie do poprzedniej lekcji, jeśli dzieci już rysowały kształty innych drzew.

2. Omówienie sposobu wykonania rysunku na kartkach, ze szczególnym uwzględnieniem rysunku piórem, jeśli to ma miejsce po raz pierwszy. Omówienie też sposobu rozmieszczenia rysunku na kartce oraz sposobu podpisywania pracy. Można polecić dzieciom rysunek sylwetki drzewa, oraz rysunek jednej gałązki, gdzie będzie umieszczone rozmieszczenie szpilek na tej gałązce.

3. Omówienie samego tematu lekcji: dzieci wypowiadają się co do kształtu drzewa, rysując z grubsza szkic na tablicy. Omówienie takie ma na celu przyjście z pomocą dzieciom ze słabszymi zdolnościami spostrzegawczymi. Należy zwrócić uwagę na niedopuszczalność sugerowania dzieciom kształtów, ponieważ dzieci mogły obserwować kilka drzew różniących się kształtem, czasem mogły nawet obserwować drzewo zniekształcone. Szkice na tablicy należy przed wykonaniem rysunku zetrzeć.

4. Wykonanie rysunku. Rola nauczyciela sprowadza się do korekty pracy uczniów. Przy błędach u pojedynczych uczniów przeprowadza nauczyciel indywidualną pogadankę polegającą na naprowadzaniu dzieci, ew. nawet może on zrobić szkic na boku rysunku. Jeśli błąd powtarza się u kilku uczniów, należy przeprowadzić zbiorową pogadankę, podkreślając szczegóły, w jakich zachodzi niewłaściwe oddanie kształtu.

5. Zebranie rysunków.

6. Włożenie rysunków przez wyznaczone dzieci do teczek właścicieli rysunków.

Lekcja 29.

Rysunek z pokazu na podstawie obserwacji kierowanej.

(Lekcja wzięta z materiału na grudzień).

Temat lekcji: Rysowanie ozdób choinkowych w charakterystycznych kształtach geometrycznych (prostokąt, kwadrat, trójkąt, koło).

Forma pracy: Rysunek z pokazu ołówkiem na podstawie obserwacji kierowanej.

Pomoce naukowe: Modele ozdób.

Przebieg lekcji: 1. Rozmowa z dziećmi o ozdobach choinkowych.

2. Demonstrowanie modelu, omówienie kształtów, w jakie da się model ująć; części składowe modelu. Ta część rozmowy jest kierowana przez nauczyciela.

3. Zebranie pod kierunkiem nauczyciela rozmowy w całość ze szczególnym pokreśleniem kształtu całości i części składowych.

4. Schowanie modelu.

5. Wykonywanie pracy, poprzedzone wzmianką o rozmieszczeniu rysunku na kartce i podpisywanie rysunku.

6. Zebranie prac.

7. Włożenie rysunków do teczek ich właścicieli. Pracę tę wykonują wyznaczone (coraz inne) dzieci.

Uwagi. Do punktu 2, 3. Dzieci swobodnie wypowiadają się o kształtach całości i części składowych modelu. W razie nieścisłości lub niewłaściwego określenia, nauczyciel poleca innym dzieciom sprostować, w razie konieczności daje pewne określenia sam. Jeśli model nie jest ścisłych kształtów geometrycznych, omawia się w jaki kształt geometryczny, dzieciom znany, można kształt modelu ująć.

Do punktu 5. Jeśli nauczyciel spostrzeże, że część dzieci niewłaściwie oddaje szczegół lub nawet całość, ponownie pokaże dzieciom model i omówi spostrzeżony błąd. Po spostrzeżeniu błędu u pojedynczych dzieci przeprowadza pogadankę indywidualną, pokazując w razie potrzeby model, lub rysując szczegół, którego dotyczy rozmowa, na boku rysunku.

Lekcja 30.

Rysunek z pokazu na podstawie obserwacji kierowanej.

(Lekcja wzięta z materiału na czerwiec).

Temat lekcji: Rysowanie modeli (rusałka-admirał, paź królowej, rusałka-pokrzywnik).

Forma pracy: Rysunek z pokazu ołówkiem na podstawie obserwacji kierowanej z zastosowaniem farb.

Pomoce naukowe: Zasuszony w szklannej kasetce motyl.

Przebieg lekcji: 1. Rozmowa z dziećmi o motylach, ich życiu i barwach.

2. Demonstrowanie okazu, omówienie kształtów, wyprowadzenie z dziećmi kształtów, jak można ująć całość, skrzydła, tułów motyla. Omówienie występujących kolorów. Kierunek rozmowie nadaje nauczyciel, aby wyświetlić szczegóły, potrzebne do właściwego wykonywania rysunku.

3. Zebranie przeprowadzonej rozmowy w całość ze szczególnym podkreśleniem kształtu, kolorów, oraz sposobu pokrycia farbami.

4. Schowanie okazu.

5. Wykonywanie pracy, poprzedzone wzmianką o rozmieszczeniu rysunku na kartce i podpisywanie rysunku.

6. Zebranie prac.

7. Włożenie rysunków do teczek ich właścicieli.

Uwagi. Do punktu 2. Pożądanym byłoby, aby okaz umieszczony był w kasetce ze szkłem.

Do punktu 5. Zdolniejszych w rysunku spośród dzieci nauczyciel zachęci do rysowania motyla w powiększeniu.

Lekcja 31.

Zajęcia praktyczne, wstępne zajęcia rękodzielnicze; deseczki do krajania chleba.

(Lekcja wzięta z materiału na październik).

Temat lekcji: Sporządzenie deseczki z olchy do krajania chleba.

Dział pracy: Wstępne zajęcia rękodzielnicze.

Pomoce naukowe: Linijka z podziałką milimetrową.

Narzędzia: Lekkie piły stolarskie i noże.

Materiał: Deseczka olchowa około 10 mm grubości.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie tematu i obserwacja modelu.

2. Zebranie w całość.

3. Rozdanie materiałów i narzędzi.

4. Rysunek wykonywanego przedmiotu na materiale.

5. Wyrżnięcie piłą stolarską w przybliżonych zarysach.

6. Nadanie kształtów nożem.

7. Zebranie narzędzi i resztek materiałów.

8. Sprzątanie ze stołów, doprowadzenie sali do porządku.

Uwagi. Do punktu 1. Omawiając temat należy poruszyć przeznaczenie wykonywanego przedmiotu, higieniczność krajania chleba na deseczce zamiast „do siebie". Należy omówić, jeśli nie był poruszony na lekcjach poprzednich, sposób obróbki olchy. Następną częścią rozmowy będzie omówienie sposobu wykonywania deseczki: piłą obrzynamy z grubsza, doprowadzamy do normalnego kształtu (zaokrąglenie krawędzi) nożem.

Do punktu 3. Materiału i narzędzi nie należy rozdawać przed omówieniem tematu, aby uczniowie, oglądając je, nie rozpraszali uwagi.

Lekcja 32.

Zajęcia praktyczne: „porządki przedświąteczne".

(Lekcja wzięta z materiału na grudzień).

Temat lekcji: „Porządki przedświąteczne".

Dział pracy: Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego.

Narzędzia i materiały: Wiadro, miednice, ściereczki, mydło.

Czas: 2 godziny lekcyjne.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie zamierzonej pracy.

2. Podział uczenic i uczniów na grupy.

3. Przydział pracy i wyznaczenie (względnie wybór) odpowiedzialnego kierownika grupy.

4. Wykonanie pracy.

5. Przegląd wykonanych prac przez nauczyciela i dzieci, omówienie wykonanych prac.

Uwagi. Do punktu 2. Podział dzieci na grupy wywołany jest różnorodnością pracy: jedna grupa otrzymuje dział — przecierania szyb, druga mycie wazonów i doniczek (ta grupa może pracować na korytarzu); jest też grupa sprzątania w szafie, mycia ławek, obcierania z pyłu półek i t. p.

Do punktu 3. Wyznaczenie (wybór) kierownika grupy wywołane zostało koniecznością posiadania osoby odpowiedzialnej za wykonanie przydzielonej pracy, względami przyzwyczajania dzieci do umiejętności podporządkowania się osobie odpowiedzialnej za wykonanie prac, a także chęcią posiadania jednego przedstawiciela z grupy, który zgłaszałby się w razie konieczności po wskazówki.

Lekcja 33.

Zajęcia praktyczne: opieka nad trawnikami i kwietnikami w szkole.

(Lekcja wzięta z materiału na maj).

Temat lekcji: Opieka nad trawnikami i kwietnikami w szkole.

Dział pracy: Inne zajęcia.

Narzędzia: Grabie, sapki, gracki, noże i nosze.

Czas: 1 lub 2 godziny lekcyjne, zależnie od obszaru trawników i kwietników.

Przebieg lekcji: 1. Omówienie zamierzonej pracy.

2. Podział uczenic i uczniów na grupy.
3. Przydział pracy każdej grupie.
4. Zebranie w całość zamierzonej pracy w każdej grupie.
5. Rozdanie narzędzi.
6. Wykonanie pracy.

7. Przegląd wykonanych prac przez nauczyciela i dzieci.
8. Zebranie narzędzi.

Uwagi. Do punktu 2. Dzieci należało podzielić na dwie zasadnicze grupy: trawnik i kwietnik, szczególnie dobierając odpowiedni element spośród nich do pracy na kwietniku, aby dobrze poznały się na kwiatach. Na poziomie kl. IV można przeprowadzić z tymi dziećmi plewienie tylko kwietników charakteru rabatkowego, to jest kiedy w jednym rzędzie powtarza się tylko jeden gatunek kwiatów, a to z obawy, aby dzieci nie powyrywały zamiast chwastów samych kwiatów.

Do punktu 4. Plewienie trawników i kwietników winno polegać na wyrywaniu chwastów z korzeniami (w trudniejszych wypadkach wydłubywaniu korzeni nożem).

Do punktu 6. Do wykonywania pracy należy również gracowanie dróżek, odnoszenie na wyznaczone miejsce chwastów i śmieci, do czego używamy noszy oraz zamiatanie dróżek.

Lekcja 34.

Śpiew: Opracowanie kanonów na dwa głosy. Punktem wyjścia jest pogadanka o młóckarzach — młóceniu.

Temat lekcji: Opracowanie kanonu na 2 głosy. „Kanon młóckarzy". (Śpiewnik szkolny str. 7 — Konrad Świerczyński — oddział 3 i 4).

Przebieg lekcji: 1. Wstęp: — nawiązanie do opracowywanych tematów z języka polskiego lub przyrody. Krótka pogadanka. Zapowiedź nowej lekcji.

2. Nauczyciel śpiewa cały kanon, starając się, by wykonanie melodii było możliwie najlepsze (forma piosenki).

3. Krótka rozmowa na temat melodii (wrażenia dzieci), po czym nauczyciel śpiewa kanon (piosenkę) wolno, wyraźnie, przestrzegając wartości nut i pauz. Dzieci „śpiewają w pamięci". Za następnym razem dzieci nucą cicho, wsłuchując się w melodię.

4. Zapisywanie słów do zeszytów (podręcznych „śpiewników") oraz powtarzanie słów na pamięć.

5. Śpiewa cała klasa, nauczyciel prowadzi, po czym śpiewają dzieci z zastosowaniem wskazówek nauczyciela, co do oddechów i wytrzymania pauzy ćwierciowej.

6. Odnajdywanie taktu i śpiew z taktowaniem (ręką, ołówkiem), przy czym jedna połowa taktuje, druga śpiewa i odwrotnie.

7. Objaśnienie, jak dzieci mają śpiewać, ażeby ta piosenka „zrobiła się" dwugłosową. Kiedy druga grupa (nie drugi głos) ma wstępować i t. d., przy czym dobrze by było, jeżeli w klasie jest dziecko muzykalne, albo grupa dzieci, aby zademonstrowały praktycznie, ażeby klasa wsłuchała się i zrozumiała sposób śpiewania kanonu (głos nauczyciela tworzy „drugą grupę").

8. Klasa śpiewa wolno i cicho, wsłuchując się w melodię, pamiętając to, co śpiewa. Dobrze jest napisać na tablicy słowa całej piosenki, dzieląc ją pionową kreską tam, gdzie wstępuje druga grupa, a u góry zaś zaznaczyć rzymską dwójką (II) dla pamięci, że „tu zaczyna śpiewać grupa druga". Na miejscu pauz można napisać, po uprzednim umówieniu się, pauzę ćwiartkową (lecz nie tłumaczyć dzieciom w ogóle o znakach pauz). Np. „Chcąc młócić z młóckarzami, bij cepem w takt: 𝄽 tik, tak, tik, tak, tak, tik, tak, tak!" Umówić się, jak długo mają na te „znaki" milczeć. Śpiewanie kanonu. Jeżeli dzieci nie opanują techniki kanonu, nie zrażać się tym i na następnej lekcji („powtórzenie piosenek") uzupełnić braki i technikę.

Lekcja 35.

Śpiew: Nauczenie drugiego głosu. Punktem wyjścia piosenka (słowa i melodia).

Temat lekcji: Opracowanie piosenki dwugłosowej „Zima" (Konrad Świerczyński — Śpiewnik szkolny — oddział 3 i 4 str. 17). W założeniu, że głos pierwszy t. j. melodia była opracowana na lekcji poprzedniej.

Przebieg lekcji: 1. Przypomnienie przez nauczyciela piosenki z zastosowaniem znaków: „p", „mf" oraz oddechów.

2. Śpiew klasy — wykonanie możliwie względne dwu pierwszych zwrotek.

3. Nauczenie słów następnych: 3 i 4 zwrotek oraz śpiew.

4. Umówienie się: „dzieci śpiewają I głos, a nauczyciel II", przy czym dzieci śpiewają wolno, cicho, wsłuchując się w melodię drugą.

5. Krótka rozmowa na temat piosenki w tym wykonaniu (wrażenia dzieci). Nauka głosu drugiego: a) Nauczyciel wolno i dobitnie śpiewa głos drugi, dzieci słuchają, potem nucą, próbują śpiewać same, a nauczyciel podtrzymuje miejsca trudniejsze; b) dzieci śpiewają głos drugi.

6. Gdy dzieci dostatecznie opanują głos drugi, podzielić je można na dwa głosy. W toku opracowywania piosenki dzieci „zmieniają się głosami". Podczas dalszego śpiewania, należy do drugiego głosu przydzielić dzieci więcej muzykalne oraz mniejszą ilość, aniżeli do głosu pierwszego.

Lekcja 36.

Śpiew: Opracowanie przywitania się nauczyciela z dziećmi na podstawie trójdźwięku C-major na I stopniu i dzieci z nauczycielem. Odwzorowanie dźwięków na tablicy przy pomocy słuchu i taktu. Punktem wyjścia melodia (trójdźwięk) przywitania się.

Temat lekcji: Konieczność poznania znaków nut, jak i gdzie się zapisują.

Przebieg lekcji: 1. Nauczyciel wchodząc do klasy zamiast przywitania się słownego śpiewa: „dzień dobrym dzieciom" (C dolne — raz kreślne, „e", „g" — ćwiartki, „C" dwukreślne-półnuta i „C" raz kreślne — ćwierć, takt 4/4). Krótka rozmowa, w której nauczyciel proponuje dzieciom nauczenia się tego sposobu witania się (ew. dzieci same wyrażają chęć; zależy od pokierowania

rozmową). Z nauką melodii pójdzie łatwo, lecz nauczycielowi chodzi o podanie sposobu zapisywania melodii w ogóle. Trzeba przewidzieć, iż, gdy tylko nauczyciel zacznie stawiać znaczki na tablicy, dzieci, które bezsprzecznie nuty widziały, odrazu poznają, że chodzi tu o nuty, to też radośnie do naśladowania się zabierają, gdyż uważają, że nuty znają tylko starsi i w tym wypadku myśl nauczenia się „nut" im imponuje. A więc:

2. Rozmowa nauczyciela z dziećmi na temat melodii: od jakiej nuty się rozpoczyna? (C albo do), czy następny dźwięk wyższy, czy niższy? (dzieci skłonne określać głos „cienki i gruby"; terminy te trzeba zastąpić: „niski-wysoki"). A następny? A ostatni? Czy podobny do pierwszego? Dzieci porównują słuchowo, a ponieważ już znają trójdźwięk I stopnia C-major, nie nastręczy to im większej trudności. — Jakie wartości nut? Czy melodia się wznosi, czy opada? (najpierw się wznosi, a potem raptem opada). A jakby to można zapisać? Dzieci podają sposoby, wreszcie dojdą do tego, że oprócz znaczków, które bardzo łatwo pisać, trzeba jeszcze narysować linie. Ile tych linij? (pięć). Dlaczego one potrzebne? (aby odróżnić oczyma, nietylko słuchem, jak daleko nuta od nuty leży). Na tym można na pierwszy raz zakończyć.

3. Śpiewanie poznanych piosenek.

Lekcja 37.

Ćwiczenia cielesne: Dziesięciominutowe ćwiczenia cielesne przedlekcyjne.

(Dla szkół nie mających sali gimnastycznej).

Przebieg ćwiczeń: Ćwiczenia porządkowe: 1) Postawa zasadnicza (ładny wyprost ciała z opuszczeniem rąk równolegle do ciała, pięty razem, normalne rozchylenie stóp), 2) Przywitanie się z dziećmi (krótko, mężnym głosem).

Ćwiczenia kształtujące: 1) Ręce skurcz, w górę rzuć,

skurcz, przed siebie rzuć (raz, dwa, trzy, cztery — kilka razy) w postawie stojącej, 2) Siad na ławce, ręce na karku złóż: odchylanie łokci w tył (raz, dwa, kilka razy), 3) Ręce opuść: zwrot głowy w lewo, na wprost, w prawo, na wprost (raz, dwa, trzy, cztery — kilka razy), 4) Skłony głowy w dół, na wprost, w tył, na wprost (broda cofnięta), 5) Postawa w miejscu rozkroczna: ręce na biodra, skłony w lewo, na wprost, w prawo, na wprost; skręty tułowia w pasie w lewo i w prawo.

Ćwiczenia rozluźniające: podskoki w miejscu.

Uwaga: Ćwiczenia podane dostosowane do minimum możliwości i warunków w sali lekcyjnej podczas zimy. Okna muszą być otwarte przed ćwiczeniami przynajmniej na 3 minuty. W możliwych warunkach lokalowych nauczyciel uzupełnić to może ćwiczeniami koordynacyjnymi i stosowanymi.

Lekcja 38.

Ćwiczenia cielesne: Na boisku albo w sali gimnastycznej.

Przebieg ćwiczeń: Ćwiczenia porządkowe: 1) Zbiórki: w szeregu, w rzędzie, w dwuszeregu, odliczania „kolejno" i „do dwóch". 2) Marsz ze śpiewem.

Ćwiczenia kształtujące: 1) Marsz w rzędzie: na całej stopie, na palcach, na piętach, marsz żołnierzy, kaczy chód, chód dziadków.

Kolumna ćwiczebna: 1) Rozkrok, ręce na biodra i skłony w płaszczyźnie czołowej, strzałkowej, 2) Wymach rąk: w bok, w górę, 3) Skurcze rąk i wyprosty z równoczesnym zwrotem w lewo, naprzód i w prawo. 4) Rąbanie drzewa. 5) Siad płaski rozkroczny: wymachy rąk, lewa ręka dotyka prawej stopy, prawa lewej stopy (nogi wyprostowane). 6) Siad japoński: ręce na kark i odchylenie łokci w tył. 7) Leżenie tyłem: nogi w pion, ręce przywarte do ziemi, wyprostowane w bok, nieodrywając bioder od ziemi prze-

noszenie nóg w lewo i w prawo pod kątem prostem do tułowia; nogi skurcz: jazda na rowerze. 8) Leżenie przodem: samolot, koci grzbiet. 9) Postawa: podskoki rozluźniające. 10) Wytchnienie: oddechy. Ćwiczenia koordynacyjne: 1) Postawa wyprostowana; postawa bociana na jednej nodze z naśladowaniem ruchem rąk ruchów skrzydeł ptaka. 2) Postawa: marsz krokiem mierniczym. 3) Przechodzenie nad przepaścią z rękoma wyprostowanymi w bok (po ławeczkach, stosując doskok). 4) Walka kogutów. 5) Waga: dzieci biorą się pod ręce i przeważają się. 6) Zajęcze skoki przez przeszkodę (ławeczkę). Odpowiednie gry lub zabawy. Ćwiczenia stosowane: 1) Biegi, skoki w dal i wzwyż. 2) Zabawy.

Lekcja 39.

Ćwiczenia cielesne o toku normalnym dla szkół nie mających sali gimnastycznej.

Lekcja może być przeprowadzona w sali klasowej oraz na korytarzu, jeżeli jest higienicznie utrzymany. (Pora roku: zima). Pomoce i przyrządy: krążki tekturowe do siadania i mniejsze kolorowe (zielone i czerwone) do ćwiczeń w reagowaniu na znaki, piłka siatkowa i piłeczki (szmaciane).

Przebieg lekcji: 1. Ćwiczenia porządkowe: Zbiórka w rzędzie (dwa rzędy między ławkami) albo zbiórki w szeregu (na korytarzu).

Marsz całą stopą w miejscu lub między ławkami z normalnym wymachem rąk oraz śpiewem. Marsz na palcach lekko i z unoszeniem kolan.

2. Ćwiczenia kształtujące. Postawa w rozkroku średnim: splot rąk nad głową — ruchy wahadła w lewo i w prawo. Ręce na biodrach — uginanie nóg na przemian lewa, prawa (rodzaj wypadu). Postawa — ręce wyprostowane w górę (przyłożone do uszu), witanie się ludzi wschodu (skłony

do ziemi, kolana wyprostowane). Postawa — ręce splecione w tyle koszykiem i skłony do połowy tułowia w pasie (broda cofnięta). Postawa rozkroczna — naśladowanie ruchów drzewa podczas wichury (dzieci naśladują głos wichru). Postawa — maleńkie i drobne podskoki (skoki wróbelka), oraz wielkie podskoki (wrony).

Postawa — dwa zajączki stają przed sobą na łapkach (przysiady), pierwszy zajączek opiera się nóżkami (rękoma) w tył, a drugi opiera się o jego kolana łapkami i tylne nóżki wyrzuca prędko w tył (kilka razy), po czym zmiana funkcyj; przy tym ćwiczeniu trzeba uważać na prawidłowy wyprost całego ciała podczas wyrzucania nóg.

Na znak umówiony (krążek czerwony) dzieci siadają cicho i prędko na swoich krążkach do siadania nogi skórczone. Skłony w przód z wyprostem rąk; ręce ugięte w łokciach — krążenie barków. Na ukazanie się koloru zielonego dzieci prędko wstają. Postawa — wykrok z podskokami i wymachem rąk do wysokości barków. Siad japoński — ręce na kark i wyprosty rąk z jednoczesnym zwrotem głowy w bok. Kuczny siad — kolana szeroko i chowanie głowy między kolanami (skłony). Postawa leżąca (grupa dzieci kładzie się na ławkach tyłem, a druga grupa staje w głowach i lekko przytrzymując za głowy w przysiadzie), podnoszenie powolne nóg do pionu i opuszczenie na: raz, dwa, trzy, cztery; zmiana miejsc — to samo. Leżenie przodem — ręce wyciągnięte w przód i lekkie unoszenie tułowia do góry (start samolotu). Postawa — lekkie podskoki na lewej, to na prawej nodze.

Nauczyciel rzuca w dowolnych kierunkach piłeczki między dzieci i ławki. Zadaniem dzieci jest złapać przynajmniej jedną piłeczkę i podniósłszy ją do góry krzyknąć krótko „mam"!

Gry i zabawy z piłką, np. dzieci stają pod ścianami klasy. Jeden rząd składa się z liczb nieparzystych, drugi z parzystych. Gra polega na tym, że piłki nie wolno upuścić na ziemię, gdyż liczy się za to punkt ujemny. Jedynka rzu-

ca dwójce, dwójka trójce i t. d. Następnie wyścig piłek z przedostaniem się pod nogami dzieci. Dzieci ustawione w dwu rzędach między ławkami stoją w rozkroczu. Ostatnie trzymają piłki (piłeczki), będąc przy tym gotowe do biegu na czworakach pod nogami. Na znak nauczyciela rozpoczyna się gra, przy czym ostatni przedostawszy się naprzód staje w rozkroku i rzuca piłkę pod nogami ostatniemu i tak, aż skończą.

3. Ćwiczenia koordynacyjne. Postawa — stanie na jednej nodze (na przemian), przenoszenie nogi w przód i wolno w tył. (Utrudnić to ćwiczenie można przez położenie krążków na głowie w założeniu, że krążek nie może upaść). Przechodzenie przez piłkę z zamkniętemi oczami i wyprostowanymi rękoma w bok.

4. Ćwiczenia stosowane: Dzieci stają przed sobą parami i na znak nauczyciela starają się chwycić jedno drugiego za nogi niżej kostek. Zabawa w przepaść: dzieci rysują kredą na podłodze dwie równoległe; pole między nimi to „przepaść", trzeba się jednak przedostać na drugą stronę. Zależnie od przestrzeni — przeskok z miejsca lub z rozbiegu, obunóż czy też nie; postawa, marsz ze śpiewem. Pożegnanie się. „Rakieta".

ROZDZIAŁ CZWARTY

SPRAWDZANIE WYNIKÓW PRACY DYDAKTYCZNEJ UCZNIA

Testy wiadomości.

Test wiadomości Nr. 1.

Nauka o przyrodzie: początek roku szkolnego, wrzesień — październik.

Polecenie:

W nawiasach oznacz krzyżykiem nazwy warzyw, które

zaliczysz do dwuletnich, a kółeczkiem warzyw jednorocznych.

( ) cebula
( ) ogórek
( ) kapusta
( ) pomidor
( ) fasola
( ) pietruszka

( ) burak
( ) marchew
( ) kalarepa
( ) groch
( ) ziemniak
( ) bób

Test wiadomości Nr. 2.

Nauka o przyrodzie: Materiał przerobiony w jesieni, pierwsza połowa października.

W odpowiednie rubryki wpisz krzyżyk (+), gdy dany owoc lub warzywo przechowuje się na zimę zaznaczonymi w rubrykach sposobami.

Nazwa warzyw i owoców	Sposoby przechowywania:								
	suszenie	kwaszenie	w kopcach	w piwnicy	marynaty	marmolada	soki	konfitury	solenie
wiśnie									
cebula									
jabłka									
kapusta									
gruszki									
ogórki									
pomidory									
ziemniaki									
śliwki									
marchew									
buraki									

Test wiadomości Nr. 3.

Nauka o przyrodzie: Materiał przerobiony w drugiej połowie października.

Zamiast kropek napisz odpowiednie wyrazy:

1. Burak — korzeń; Bulwa ziemniaka — . . . .
2. Drzewo — siekiera; Gleba — . . . .
3. Jabłko — nasiona; Śliwa — . . . .
4. Żniwa — sierp; Koszenie — . . . .
5. Dąb — pień; Żyto — . . . .
6. Bób — strączek; Pszenica — . . . .
7. Jabłonia — korona; Owies — . . . .
8. Żyto — zboże; Perz — . . . .
9. Mak — olej; Burak cukrowy — . . . .

Test wiadomości Nr. 4.

Geografia: materiał przerobiony w listopadzie: Nad morzem.

Uzupełnij luki w poszczególnych zdaniach słowami właściwymi z tych, które są wypisane po prawej stronie i przekreśl te słowa po prawej:

W naszym Bałtyku są rozmaite ryby: z dwoma oczyma . . . ., umieszczonymi z jednego boku . . . . . . malutkie . . . . . . ogromne i smaczne . . . . . . długie i okrągłe	syrena szczupak karaś flondra ryś okoń szprotka łosoś śledź węgorz
Okręty i statki w nocną porę orientują się za pomocą ognia z dział, a gdy gęsta mgła otuli morze, z latarni morskiej słychać ryk . . .	
Statki też zaopatrzone w . . . . żeby we mgle jeden na drugi nie najechał.	latarnia morska kompas
W puszczy Białowieskiej są bardzo rzadko spotykane zwierzęta	niedźwiedź żubr

Test wiadomości Nr. 5.

Geografia: materiał przerobiony w listopadzie: W górach: Wśród bagien i lasów; W krainie pól uprawnych.

Podkreśl słowo „Prawda" obok zdań prawdziwych, „Fałsz" obok fałszywych.

1.	Na Pomorzu polskim mieszkają Kaszubi	Prawda	Fałsz
2.	Gdynia to port polski	„	„
3.	Gopło to największe jezioro w Tatrach	„	„
4.	Kaszubi zajmują się rolnictwem . . .	„	„
5.	Hale położone nad kosodrzewiną . . .	„	„
6.	Zwłoki Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego spoczywają na Wawelu	„	„
7.	Na Polesiu spadają lawiny wiosną, gdy śniegi zaczynają topnieć	„	„
8.	Wisła płynie do Bałtyku	„	„
9.	Nad Czeremoszem mieszkają Poleszucy	„	„
10.	Rzeka poleska płynie leniwo	„	„
11.	Kurpie mieszkają nad rzeką Wartą . .	„	„

Test wiadomości Nr. 6.

Geografia: materiał przerobiony w grudniu i styczniu: Wśród górników.

Wpisz w nawiasy, stojące przy wyrazach po prawej stronie, numery porządkowe miejscowości, wymienionych po lewej stronie, a stojące w najbliższym związku z wyrazami po prawej stronie.

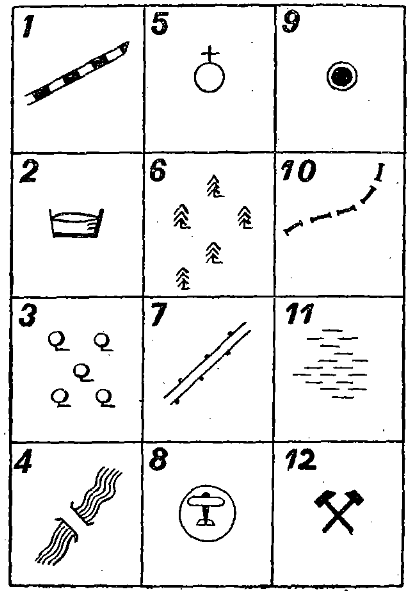
1. Wieliczka	( ) Srebro
2. Górny Śląsk	( ) Ropa naftowa
3. Borysław	( ) Wosk ziemny
4. Kielce	( ) Ruda żelazna
5. Drohobycz	( ) Sól
6. Olkusz	( ) Węgiel kamienny
7. Ojców	
8. Janowa Dolina	

Test wiadomości Nr. 7.

Geografia: materiał przerobiony w lutym: Wprowadzenie planu i mapy.

W nawiasach wypisz numery, którymi są oznaczone odpowiednie znaki na rysunku.

( ) Lotnisko
( ) Szosa
( ) Kolej
( ) Miasto
( ) Granice państwa
( ) Kościół
( ) Bagno-moczary
( ) Las szpilkowy
( ) Most
( ) Zdrojowisko
( ) Kopalnia
( ) Las liściasty



Rys. 2

Test wiadomości Nr. 8.

Geografia: materiał opracowany w marcu i w pierwszej połowie kwietnia: Czytanie mapy politycznej Polski.

Przeczytaj niżej wypisane nazwy i poszczególne cyfry porządkowe tych nazw, wypisz ołówkiem na załączonej mapce, tam gdzie ta nazwa być powinna.

1. Hel
2. Warszawa
3. Wisła
4. Prypeć

5. Gopło
6. Warta
7. Podole
8. Bug
9. Tatry
10. Niemen
11. Kanał Ogińskiego
12. Śląsk
13. Noteć
14. Lwów
15. Styr
16. Gdynia
17. Poznań
18. Polesie
19. Słucz
20. Kazimierz
21. San
22. Kraków
23. Pilica
24. Wieliczka
25. Dniestr
26. Wilno
27. Wilia
28. Kanał Królewski
29. Wieprz
30. Gdańsk

Test wiadomości Nr. 9.

Przyroda: materiał opracowany z początkiem wiosny.

Przepisz niżej zaznaczone ptaki, które przylatują do nas z ciepłych krajów, lecz w takiej kolejności w jakiej te ptaki przylatują w nasze okolice.

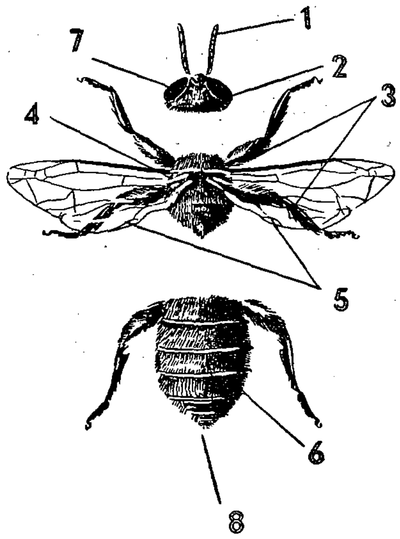
Wrona
Skowronek
Bocian
Wróbel
Jaskółka
Dzięcioł
Jastrząb
Szpak
Sikorka
Czajka
Dzika kaczka
Sroka
Kuropatwa
Słowik

Test wiadomości Nr. 10.

Przyroda: materiał opracowany przy końcu wiosny.

W nawiasach napisz numery, którymi są oznaczone odpowiadające im części ciała pszczoły.

( ) Skrzydła
( ) Odwłok
( ) Nos
( ) Oczy
( ) Szyja
( ) Pokrywy
( ) Żądło
( ) Głowotułów
( ) Nogi
( ) Tułów
( ) Ręka
( ) Czułki



Rys. 3

Test wiadomości Nr. 11.

Język polski: sprawdzanie ortografii.

(Materiał z miesiąca **września — *ó nie*** wymieniające się *z o*).

Polecenie: Przeczytaj uważnie zamieszczone poniżej wyrazy. Przekreśl te, które zostały napisane nieprawidłowo.

brózda — bruzda	póty — puty
chur — chór	pójść — pujść
córka — curka	puźny — późny
góra — gura	prużny — próżny
krul — król	pruba — próba
ogulny — ogólny	szósty — szusty
pióro — piuro	włuka — włóka
podwórze - podwurze	włókno — włukno

Test ten może się spotkać z zarzutem, że podsuwa dziecku mylnie napisane wyrazy, skutkiem czego stwarza się możliwość utrwalenia w świadomości dziecka nieprawidłowego obrazu graficznego wyrazu. Uważamy jednak, że zarzut ten nie jest istotny. Przede wszystkim, jak dowodzą badania najnowsze, wzrokowe obrazy nie tkwią tak mocno w świadomości, by miały decydować o poprawnym pisaniu: dowodem okoliczność, że przecież normalnie rzecz biorąc uczeń widzi na każdym kroku tylko prawidłowo pisane wyrazy, mimo to jednak pisze niejednokrotnie błędnie. Po drugie, obraz graficzny mylny zostanie ze świadomości usunięty przez wysiłek myślowy, a potem przez wykorzystanie poprawionego testu: wtedy uczeń przekona się, że tylko ten jest obraz graficzny właściwy, a nie inny.

Test ten może być jeszcze uzupełniony szeregiem wyrazów, zawierających *u*, które to wyrazy dzieci często piszą przez *ó*, np. numer, suma, i t. d.

Test wiadomości Nr. 12.

Język polski: sprawdzanie techniki czytania.

Polecenie:

Przeczytaj z podręcznika Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny na str. 101 czytankę p. t. „Tatarzy" i uzupełnij potem następujące zdania:

„Było to dawno, we wsi Turynce pode Lwowem, w porze. . . . . .Mały Staś wybrał się . . . . (dokąd?) . . . . w towarzystwie . . . . Tymczasem na wieś napadli Tatarzy, wobec czego ludzie zaczęli uciekać. Staś pozostał sam i spotkał się z . . . . Dopiero wieczorem znalazła go matka . . . . . (gdzie?). . . . . . (co robiącego?) . . . . Tym Stasiem był późniejszy . . . ."

Po przeczytaniu czytanki dzieci wypełniają test, wpisując na miejsce kropek brakujące wyrazy, uzupełniające treść czytanki. Test obliczony jest nie tyle na rozumienie

treści, która jest łatwa, lecz na szybkość poprawnego czytania, t. j. takiego, przy którym się jednak rozumie treść czytanego. Na wykonanych przez uczniów pracach notuje nauczyciel czas wykonywania pracy.

Ażeby test ten spełnił swe zadanie, koniecznym jest, by treść czytanki była dla dzieci w jednakowym stopniu nieznana.

Test wiadomości Nr. 13.

Język polski: wyróżnianie rzeczownika z uwzględnieniem przypadków.

(Materiał programowy, przewidziany w naszym rozkładzie na listopad — grudzień).

Polecenie:

W podanym poniżej teście zostały podkreślone rzeczowniki, przy czym nad każdym z nich napisano, w jakim jest przypadku. Sprawdź i przekreśl dany rzeczownik, jeśli przypadek został nieprawidłowo oznaczony.

m. l. p. b.l.p. ms l.m. d.l.p. m.l.p.
„Drwale rąbali las na stoku góry. Mróz zgrzytał pomię-
m. l. m. d. l. m. n. l. m.
dzy jodłowymi pniami. Pośród kamieni, okrytych lodem,
b.l.m. d. l. p. m. l. m.
nieśmiało szemrały fale bystre potoku. Stukały siekiery
ms.l.m. ms.l.m. m.l m. d. l. p.
po lesie. Zgrzytały po lesie piły. Od padających drzew
m.l.p. ms.l.m.
szedł głuchy huk po górach."

Tekst z czytanki „Na zrębie", podręcznik Kubskiego, Kotarbińskiego i Zarembiny str. 110.

Objaśnienia skrótów:

m. l. p. = mianownik liczby pojedynczej,
d. l. p. = dopełniacz liczby pojedynczej,
b. l. p. = biernik liczby pojedynczej,
n. l. p. = narzędnik liczby pojedynczej,

ms. l. p. = miejscownik liczby pojedynczej,
m. l. m. = mianownik liczby mnogiej,
d. l. m. = dopełniacz liczby mnogiej,
b. l. m. = biernik liczby mnogiej,
n. l. m. — narzędnik liczby mnogiej,
ms. l. m. = miejscownik liczby mnogiej.

Test wiadomości Nr. 14.

Arytmetyka: materiał przewidziany na miesiąc wrzesień.

Polecenie:

Masz po lewej stronie osiem działań (dodawanie i odejmowanie), a po prawej stronie jedenaście liczb, wśród których znajdują się również liczby będące wynikami tych działań. Wpisz w nawiasy, znajdujące się przed liczbami po prawej stronie, odpowiednie numery porządkowe działań. Ponieważ działań jest osiem, a liczb po prawej stronie jedenaście, trzy liczby pozostaną bez numerów.

1)	377 331 79	2)	709 291	( )	900
				( )	787
				( )	930
3)	417 309	4)	695 478	( )	267
				( )	496
				( )	334
5)	290 47	6)	107 295 94	( )	108
				( )	1000
				( )	217
7)	452 478	8)	894 627	( )	570
				( )	637

Uwaga dla nauczyciela: a) Przed działaniami nie postawiono celowo znaków wskazujących, jakie działanie na

tych liczbach ma być wykonane, ażeby dziecko same domyśliło się, gdzie należy zastosować dodawanie, a gdzie odejmowanie, przy czym przykłady: 1), 6) i 7) nie nastręczą dzieciom trudności co do znaków, ponieważ odejmowania w tych wypadkach być nie może.

b) Po prawej stronie podajemy jedenaście liczb bez względu na to, że przykładów jest tylko osiem. Robimy to celowo, ażeby dziecko zmusić do wykonania wszystkich działań; gdybyśmy bowiem podali tyle odpowiedzi, ile jest działań, dziecko po rozwiązaniu pierwszych siedmiu działań — nie potrzebowałoby rozwiązywać ostatniego przykładu, gdyż pozostała liczba byłaby wynikiem.

Test wiadomości Nr. 15.

Arytmeryka: materiał przewidziany w programach na październik.

Polecenie:

Przekreśl działania, wykonane błędnie.

1) 131 : 8
1000
8
20
19
10
8
2

2) 276
× 3
828

3) (92 — 28) : 16 = 4
4) 80 : (10 : 2) = 4
5) (8·20—6·14) : 4 = 19

6) 142 : 6
834
6
23
24
14
12
2

7) 36 : 4
144
12
24
24

8) 149
× 7
836

Uwaga: Na pierwszy rzut oka test wydaje się obszernym i wymagającym dużo czasu na wykonanie. Jednak tak nie jest, ponieważ uczeń, jeśli tylko zauważy w działaniu omyłkę, przekreśla przykład i przestaje robić.

Test wiadomości Nr. 16.

Arytmetyka: materiał przewidziany na listopad.

Polecenie:

Masz jedną stronnicę książeczki oszczędnościowej. Znajdź w liczbach tej książeczki omyłkę i popraw ją, a prawidłową liczbę wpisz na jej miejscu u góry. Napisz słowami liczbę w rubryce 4 po poprawieniu liczby.

1 Data dzień	miesiąc	2 Wpłata lub wypłata	3 Kwota zł	gr	4 Stan wkładki słowami i podpis urzędnika
Rok 1936					
Z przeniesienia			4	72	
3.	X.	wpłata	—	08	cztery zł 80 gr
		Stan	4	80	A. Wróblewski
21.	X.	wpłata	—	26	pięć zł 06 gr
		Stan	5	05	A. Wróblewski
6.	XI.	wpłata	1	25	
		Stan	6	31	

Test wiadomości Nr. 17.

Arytmetyka: materiał przerabiany w grudniu.

Polecenia:

1. Na miejsce kropek wstaw odpowiednie liczby, wybierając je spośród wpisanych po prawej stronie.

„Liczba, która składa się z 75 setek i 3 jedności, pisze się tak: ....

753
7503
7530
3750
5730

„Liczba 8069 zawiera .... jedności, ... dziesiątek, ... setek i .... tysięcy." 8, 3, 4, 6, 9, 0.

2. Oblicz sumę i różnicę liczb umieszczonych w rubrykach:

m	mm
6	128
3	975

zł	gr
13	16
27	87

Test wiadomości Nr. 18.

Arytmetyka: materiał przerabiany w miesiącach styczniu — lutym.

Polecenia:

1. W podanym rachunku podkreśl w rubryce „Kwota" liczby, napisane błędnie.

2. W tym samym rachunku brakuje ceny 1 kg. mąki; znajdź tę cenę i wpisz ją.

Rachunek

dla Spółdzielni „Gospodarz" w Nosowicy
powiat Dubno na Wołyniu.

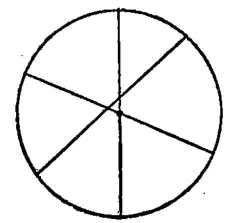
Ilość	Wyszczególnienie	Cena zł.	Cena gr.	Kwota zł.	Kwota gr.
16 kg.	cukru kryształu	1	05	16	80
4 kg.	tytoniu (machorki)	12	60	50	44
15 kg.	mąki			5	40
	Razem			72	64

Test wiadomości Nr. 19.

Geometria: materiał przerabiany w marcu.

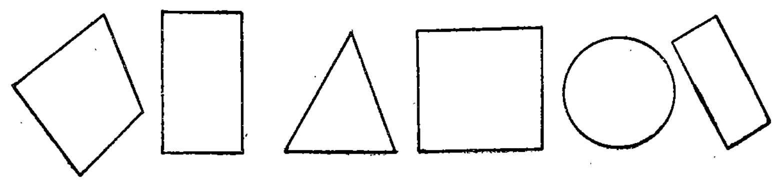
Polecenia:

1. Przekreśl w załączonym rysunku wężykowatą linią te linie, które nie są średnicami koła.



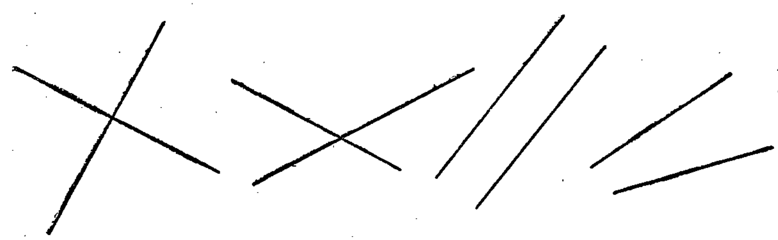
Rys. 4

2. To są boiska szkolne. Wyszukaj boiska kwadratowe i prostokątne, i podpisz je wyrazami: „kwadrat", „prostokąt".



Rys. 5

3. Znajdź i podpisz linie równoległe i prostopadłe.



Rys. 6

Test wiadomości Nr. 20.

Arytmetyka: materiał przerabiany w kwietniu i I połowie maja.

Polecenia:

1. Oprowadź kółkiem ułamki, z których można wyłączyć całości.

$\frac{2}{2}$; $\frac{8}{4}$; $\frac{7}{2}$; $\frac{3}{2}$; $\frac{7}{8}$; $\frac{1}{2}$; $\frac{12}{8}$; $\frac{3}{4}$; $\frac{6}{2}$; $\frac{5}{2}$; $\frac{8}{8}$; $\frac{1}{4}$;

2. Podkreśl te odejmowania, które można wykonać.

1) $\frac{3}{8} - \frac{1}{2} =$ 2) $\frac{3}{2} - 1\frac{3}{8} =$

3) $\frac{9}{4} - 1\frac{7}{8} =$ 4) $2\frac{1}{2} - \frac{21}{8}$

Test wiadomości Nr. 21.

Arytmetyka: materiał przewidziany na drugą połowę maja i czerwiec.

Polecenia:

Uzupełnij brakujące wyrazy tymi, które są wypisane po prawej stronie.

1. Kilometrem mierzymy drogę, a litrem .... ?	kamień mleko
2. Kilogramem mierzymy cukier a metrem .... ?	płótno mydło decylitr
3. Kilolitr — centylitr; kilometr — .... ?	dekametr centymetr mililitr

Sprawdź poniżej podane działania. Jeśli znajdziesz omyłkę, przekreśl daną cyfrę.

$(645 \cdot 238 - 7260) : 75 = 1930$

```
1)    645          2)                    1950
    × 238            _ 153510         146250 : 75
    -----                7260          75
     5160            --------          ---
    1935               146250          712
   1290                                675
   ------                              ---
   153510                               375
                                        375
                                        ===
```

Uwaga: Test powyższy został ułożony w ten sposób, że w wypracowaniu niema błędów, znajduje się natomiast błąd w ostatniej liczbie, czyli w wyniku całego działania (zamiast prawidłowej liczby 1950 wpisano nieprawidłowo 1930).

SPIS TREŚCI

Str.